تعليم العربية لغة ثانية

السنة الرابعة- العدد السابع (رجب) ١٤٤٣ هـ - فبراير ٢٠٢٢م.

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية

التداولية مدخلا تعليميا في تعليم العربية لغة ثانية

الوظائف المعجمية في تدريس مفردات العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية

فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

مراجعة كتاب
مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد السابع من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية، واستعراضًا لكتاب في مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية (دليل عملي).

حيث اهتم بحث اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية للدكتور أحمد الصغير بمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة شارك فيها (٣٢) عضو هيئة تدريس من الجنسين، وتم إجراء الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إحدى الجامعات السعودية. خلصت الدراسة إلى وجود اتجاه سلبي عام لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية.

وقد جاء بحث التداولية مدخلا تعليميا في تعليم العربية لغة ثانية للدكتور عبد الله الحسن لمعرفة مدى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

توظيف التداولية في مدخل تعليمي اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وقد استخدم فيها الباحث الاستبانة لاستطلاع رأي المتخصصين، وبعد تحليلها إحصائيا؛ خلصت النتائج إلى إمكانية توظيف التداولية في مدخل تعليمي لتعليم العربية لغة ثانية قادر على تحقيق الأهداف التداولية، وبناء محتوى تعليمي تداولي، وتحقق الاحتياجات التداولية للمتعلمين، والتواصل الفعّال مع أهل اللغة.

أما بحث الوظائف المعجمية في تدريس مفردات العربية لغير الناطقين بها للدكتور منصور ميغري فيسعى إلى استثمار منوال الوظائف المعجمية الذي طوّرته نظرية معنى-نص، كما صاغها إيغور مالتشوك وشركاؤه، في نقد طرق تدريس المفردات في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، واستكشاف آفاق تطويرها. وتهدف الدراسة تحديدا إلى التحقق ممّا إذا كانت سلسلتا: "العربية بين يديك" و"أهلا وسهلا" تراعيان هذا الجزء الأساسي من المعرفة المعجمية في المحتوى التعليمي لدروس المفردات وتدريباتها.

وقد هدف بحث الدكتور خليوي سامر خليوي العياضي إلى دراسة فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي لإنجاز الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أما في مجال استعراض الكتب فقد قام الدكتور وليد العناتي باستعراض كتاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية الذي يعدُّ كتابًا مؤسسًا لمناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية وقياسها والنظر فيها. وتتعزز هذه المكانة بالنظر إلى أنه يتضمن مناهج بحث لم يعهدها كثير من الباحثين العرب المشتغلين بالنظر في اكتساب اللغة الثانية وتعليمها؛ فأكثر الباحثين تقتصر معرفتهم على المناهج العامة كالوصفي بتجلياته المتعددة: التقريري والتفسيري والإحصائي، والمنهج التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء، وهم لا يكادون يتجاوزون ذلك إلى مستجدات البحث العلمي في مجالنا هذا. ثُمَّ إنّ تنوع موضوعات الكتاب يفتح آفاقًا رحبة للتطبيق؛ فهو لم يقتصر على مناهج محددة ولا مستوى لغوي واحد أو مهارة واحدة، وإنما تجاوز ذلك ليقدم رؤى نظرية ومنهجية متنوعة تمكِّن الباحثين من تبني منهج يناسب المشكلة البحثية والقضية اللغوية التي يرومون دراسته. وقد اجتمع لهذا الكتاب ثلَّة من العلماء والباحثين المشتغلين بدراسات اكتساب اللغة الثانية والمجالات المحاقلة لها (اللسانيات النفسية واللسانيات الحاسوبية واللسانيات الاجتماعية والقياس والتقويم... إلخ). وقد عالج هؤلاء الباحثون موضوعاتٍ متنوعةً من زوايا متنوعة وبلغات متعددة أضفَتْ على الكتاب رؤية كليَّة مُسْتَوْعِبَة.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد السابع خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط والسياسات اللغوية

السنة الرابعة - العدد السابع
(رجب) ١٤٤٣ هـ - فبراير ٢٠٢٢م.

المشرف العام

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For
Language Planning and Policies

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ - عضوًا

أ.د. سعد بن علي القحطاني - عضوًا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان - عضوًا

منسقة المجلة:

أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. بدرية بنت براك العنزي

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. غسان حسن الشاطر

د.بدر بن علي العبد القادر

د. إبراهيم بن محمد العوفي

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان

د. مجدي بن أحمد با مخرمة

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللغوية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد السابع

السنة الرابعة - العدد السابع
(رجب) ١٤٤٣ هـ - فبراير ٢٠٢٢م.

٧
اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية
د. أحمد بن علي الصغير
أ.لطيفة بنت عبد العزيز الخريّف

٥٠
التداولية مدخلا تعليميا في تعليم العربية لغة ثانية
د. عبد الله بن عبد العزيز الحسن

٩٩
الوظائف المعجمية في تدريس مفردات العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية
د. منصور بن مبارك ميغري
أ. إبراهيم جاكيتي

١٥٥
فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
د. خليوي سامر خليوي العياضي

١٩٧
مراجعة كتاب مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية
قراءة ومراجعة
وليد العناتي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية

د. أحمد بن علي الصغير[1]
أ.لطيفة بنت عبد العزيز الخريّف[2]

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة شارك فيها (٣٢) عضو هيئة تدريس من الجنسين، وتم إجراء الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إحدى الجامعات السعودية. خلصت الدراسة إلى وجود اتجاه سلبي عام لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٧٢)، ودرجة «غير موافق»، وموافقتهم على تدريسها فقط لأغراض التواصل الشفهي عند الحاجة، وفي نطاق ضيق يشمل تدريس بعض المفردات العامية، وتدريس استخدامها للتحيات والشراء بشكل عرضي دون تخصيص مقررات لها - حتى لو كانت اختيارية- وألا تستخدم لغةً للتدريس والتفاعل في المحاضرات. وقد أوضحت الدراسة

١- أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة المساعد - جامعة الملك خالد.
٢- طالبة دراسات عليا في علم اللغة التطبيقي- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وجود أيديولوجية اللغة المعيارية، وتحيز للفصحى لدى عينة الدراسة. كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (٠١.٪) بين أيديولوجية اللغة المعيارية، واتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية؛ فكلما ارتفعت أيديولوجية اللغة المعيارية لديهم أدى ذلك إلى انخفاض اتجاههم نحو تدريس العامية. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات من جوانب مختلفة للوصول إلى حلول علمية لمشكلة الاختلاف الذي يجده المتعلم بين الفصحى في قاعات الدرس والعامية المستخدمة خارجها.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، اللهجة العامية، أيديولوجية اللغة المعيارية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Faculty Members of Teaching Arabic to Non-Native Speakers' Attitudes toward Teaching Colloquial and their Relationship to the Standard Language Ideology

Ahmed A. Alsaghiar, Assistant Professor of Curricula & Teaching Methods of Language, King Khalid University.

Lateefah A. Alkhorayef, Graduate Student in Applied linguistics, Imam Mohammad bin Saud Islamic University.

Abstract:

This current study aimed to examine the attitudes of faculty members of teaching Arabic to no-native speakers toward teaching colloquial, and their relationship to the standard language ideology in a university in Saudi Arabia. The study was a descriptive in nature utilizing a questionnaire. The study sample was (32) faculty members of teaching Arabic to non-native speakers, and the study was conducted at an institute for teaching Arabic to non-native speakers at a public university in Saudi Arabia. The findings demonstrated that the faculty members of teaching Arabic to non-native speakers hold a negative attitude toward teaching colloquial with mean (2.26) and a standard deviation (0.72) and the degree of " not agree". The faculty members agreed to teach colloquial vocabulary and paragraphs of greetings and interacting in markets. They disagreed to use colloquial as an interactive or instruction medium in the classroom. Furthermore, the study found a negative correlation significant at the level (01%) between the standard language ideology and the attitudes towards teaching colloquial. The higher the faculty members of teaching Arabic to non-native hold of the standard language ideology, the negative attitudes they have toward teaching colloquial.

Keywords: Attitudes, colloquial, Standard Language Ideology.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

العلاقة كبيرة بين اللغة والمجتمع؛ لذا يؤكد رائد اللسانيات الحديثة دي سوسير (١٩٢٢/ ١٩٨٥) أن اللسان البشري له جانبان، يشكل الكلام جانبه الفردي، وتشكل اللغة جانبه الاجتماعي، وأنّ اللغة نتاج اجتماعي مقومه ملكة اللسان بما فيها من عادات وتقاليد لغوية سيمولوجية يكتسبها الفرد، ويخضع لها غير قادر على تغييرها بمفرده؛ لأن اللغة نظام اجتماعي متفق عليه، كما أنها مرتبطة بالمؤسسات الاجتماعية. إنّ استخدام اللغة، والمعتقدات حولها في أي مجتمع تتأثر بالعوامل التاريخية، والسياسية، والاقتصادية، والأيديولوجية (Purkarthofer & De Korne,2020)، وكما يؤثر المجتمع في اللغة؛ فإنها تؤثر فيه؛ فهوية الفرد تتشكل من خلال اللغة (Holmes,2017)، وترى رومااين (Romaine,2001) أن اللغة عامل أساسي في تنظيم المجتمعات.

وعلى الرغم من أهمية البعد الاجتماعي للغة، وعلاقته بالمؤسسات الاجتماعية والثقافية والتربوية؛ فإن تعليم اللغة للناطقين بها وبغيرها أهمل هذا الجانب وانصب على أنظمة اللغة الداخلية، وعلى سيكولوجية المتعلم، دون اهتمام كافٍ بالبعد الاجتماعي، ودوره في تعليم اللغة؛ إذ يتجلى ذلك في الاهتمام بتدريس مهارات اللغة، وتنمية قدرات المتعلم اللغوية. لقد أدى الاهتمام بمهارات اللغة وتنمية قدرات المتعلم إلى تحول تدريس اللغة للناطقين بغيرها إلى مجموعة من الإرشادات والخطوات التي يتّبعها الأستاذ منقطعةً عن السياقات الاجتماعية والثقافية التي تلعب دورًا كبيرًا في تعلم اللغة وفي القرارات التدريسية التي يتخذها أستاذ اللغة للناطقين بغيرها (Freeman, 2002)مع أنّ هذه السياقات تؤثر في القرارات التدريسية التي يتخذها؛ بل تؤثر في القرارات التي يتبناها القائمون على النظام التعليمي. إنّ المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الأستاذ يؤثر في طريقته وأسلوبه في التدريس (Freeman & Freeman, 2011).

ما تزال الدراسات التي تحاول الكشف عن العلاقة، وتأثير البعد الاجتماعي في تدريس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة للناطقين بغيرها قليلة، رغم أهمية ذلك، وما يضيفه لفهم عمليات التدريس، ومصدر القرارات التي يتخذها الأستاذ، والقائمون على النظام التعليمي. إن فهم العلاقة بين البعد الاجتماعي يُمكّن الباحثين والتربويين من الكشف عن العوامل المؤثرة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها والتي توجه -بل قد تتحكم في- عملية تعليم اللغة للناطقين بغيرها. إن فهم وتطوير تعليم اللغة للناطقين بغيرها يصعب أن ينجح؛ إلا إذا استوعب الأضلاع الثلاثة لتعليم اللغة للناطقين بغيرها، وهي: بنية اللغة، وبنية المتعلم النفسية، وكذلك البنية الاجتماعية.

من القضايا المتعلقة بالبعد الاجتماعي قضية العلاقة بين الفصحى والعامية، وما تزال هذه القضية تثير الجدل في الأوساط الاجتماعية والثقافية العربية، فمن النظر إلى العامية على أنها أقل قيمةً من الفصحى، إلى النظر إليها على أنها تشويه للفصحى، إلى اعتبارهما تنوعًا لغويًا. تنعكس هذه الرؤى على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يرى بعضهم أنه يجب تدريس الفصحى فقط، ويرى آخرون أن تدريس العامية يساعد المتعلمين في الاندماج في المجتمع، وأن الاقتصار على الفصحى لا يحقق الكفاية التواصلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وعلى حد علم الباحث، لا توجد دراسات حاولت الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تعليم العامية، وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية ذات المنشأ الاجتماعي والثقافي، رغم الإشكال الذي يواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نظرًا للاختلاف بين اللغة المعيارية التي يدرسونها اللغة العربية الفصحى- والعامية التي يستخدمها الناس في حياتهم اليومية، والجدل الذي يثيره موضوع تدريس العامية؛ لأجل ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات السعودية نحو تدريس العامية، وللكشف عن وجود علاقة بين اتجاهاتهم نحو تدريس العامية وأيديولوجية اللغة المعيارية التي ترجع لأسباب اجتماعية وثقافية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة الدراسة

تعتبر قضية الاختلافات بين الفصحى التي تشكل اللغة المعيارية للغة العربية، والعامية التي يستخدمها الناس في الكثير من أنشطتهم اليومية واحدة من أكثر قضايا اللغة العربية تعقيدًا ونقاشا، وحقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بمنأىً عن هذه القضية؛ إذ هي من أبرز المشكلات – إن لم تكن الأبرز– التي تتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خلال العقود الأربعة الماضية. وتشير رايدنغ (Ryding, 1991) إلى أن هذا الاختلاف قد أضعف فاعلية تدريس اللغة العربية، وقوض جاذبية، وفائدة تعلمها للناطقين بغيرها، وترك ميدان تعلميها في أزمة منذ سنوات طوال.

من أجل ذلك بدأت عدة مؤسسات تعليمية في الولايات المتحدة، وبريطانيا، والأردن، والمغرب والإمارات العربية المتحدة بتدريس العامية إما منفردة، أو جنبًا إلى جنب مع الفصحى، فيما تزال جميع المؤسسات التعليمية في السعودية، وفي كثير من الدول الأخرى ملتزمة بتدريس الفصحى فقط. إنّ هذه القضية تحتاج إلى دراسات تتناولها من جميع الجوانب لطرح حلول علمية تسهم في حلها قبل اتخاذ قرارات بتدريس العامية من عدمه دون الاستناد إلى أسس علمية. وتأسيسًا على ذلك جاءت هذه الدراسة لبحث اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية دفعًا للبحث العلمي في هذا الموضوع لأهميته تناوله من مختلف الجوانب.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- تحديد اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية.
- الكشف عن وجود أيديولوجية اللغة المعيارية – من عدمه– لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد العلاقة – من عدمها– بين اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسئلة الدراسة

قامت الدراسة على الأسئلة الآتية:

- ما اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية؟
- ما أيديولوجية اللغة المعيارية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- هل هناك علاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وأيديولوجية اللغة المعيارية؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة لأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية فيما يأتي:

١. معرفة اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، باعتبارها أحد أهم موضوعات تدريس اللغة العربية.
٢. معرفة الأسباب التي تدفع أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، وتحديدًا علاقة اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية نحو تدريس العامية بأيديولوجية اللغة المعيارية.

أهمية الدراسة لمصممي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. أخذ اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الاعتبار عند تصميم المناهج والمواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٢. مراعاة الجوانب والسياقات الاجتماعية والثقافية عند تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة لمعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. أخذ اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية في الاعتبار عند بناء برامج معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٢. الاهتمام بقضية الاختلاف بين الفصحى والعامية عند بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاتجاهات اللغوية

تُعدُّ الاتجاهات Attitudes إحدى أهم وأقدم موضوعات علم النفس الاجتماعي، وقد بدأ الاهتمام بها ودراستها منذ النصف الأول من القرن الماضي. وتساعد دراسة الاتجاهات في فهم ومعرفة سلوك الأفراد (McKinlar &McViittie, 2008)، وهي جزء أساسي من التنشئة والتنظيم الاجتماعيين (Garret, Couplsnd & Williams,2003) نظراً لتأثر الفرد بما يجري ويسود في المجتمع من حوله، وهذا ينعكس على أساليبه في الحياة وسلوكياته، وتتأثر اختياراته وتفضيلاته بما يجده معتادًا وممارسًا من قبل أفراد مجتمعه. توضح أرتامونوفا (Artamonova, 2020) أن الاتجاهات مركب من المعتقدات التقييمية، والمشاعر، والاستعدادات السلوكية المكتسبة والمتأثرة بالمجتمع. ويمكن تعريف الاتجاهات أنها مشاعر وأفكار الفرد نحو موضوع معين ينبني عليها موقفه واستجابته من حيث قبول أو رفض ذلك الموضوع (النفاخ، ٢٠٠٨)، ويرى زانا وريمب (Zanna & Rempe, 1988) أن الاتجاهات مزيج مما يشعر ويفكر ويميل الفرد لفعله تجاه موضوع معين، ويعرف الباحث الاتجاهات بأنها قبول أن رفض الفرد لما حوله، وما يشعر به تجاه المواضيع والأشياء والكيانات من حوله. ويتضح مما سبق أهمية الاتجاهات في سلوك الأفراد، وعلاقتها بأفعالهم وممارساتهم.

والاتجاهات اللغوية هي إحدى أنواع الاتجاهات، وهي متعلقة باللغة، ويعرفها باكير (Baker, 2006) أنها معتقدات وأفكار الفرد حول اللغة، واستخدامها. وهي وجهة نظر تقييمية للغة معينة يحملها فرد أو مجموعة من الأفراد حول جانب واحد من جوانب اللغة الداخلية كالأصوات، أو أي مجموعة من الجوانب الأخرى المرتبطة باستعمالات اللغة (Gilles & Billings, 2004). وما تزال الدراسات حول الاتجاهات نحو تعلم العامية في اللغة العربية قليلة جدًا، وتركز معظم هذه الدراسات على اتجاهات المتعلمين. فقد أوضحت دراسة أجرتها شيري (Shiri,2013) على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها حول اتجاهاتهم نحو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعلم العامية بعد الدراسة في الدول العربية لمدة قصيرة أن المتعلمين أصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية، واتجاهات سلبية نحو تعلم الفصحى فقط. وكشفت دراسة بالمر (Palmer,2007) أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الولايات المتحدة الأمريكية يرغبون في تعلم العامية، أما دراسة إسليم (Isleem, 2018) فقد أوضحت أن متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها يفضلون دراسة العامية والفصحى معًا، كما كشفت الدراسة عن اتجاه إيجابي لدى أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها العرب نحو تدريس العامية مع اللغة الفصحى. أما دراسة البطل وغلاكاس (Al-Batal & Glakas,2018) فقد بينت أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة يفضلون تعلم عامية واحدة مع الفصحى منذ البداية. أما دراسة عبدالله والبطل (Abdalla & Al-Batal, 2011) فقد أوضحت أن ٦٥٪ من عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها يتفقون بشدة أو يتفقون مع تدريس العامية جنبًا إلى جنب مع الفصحى. ورغم أهمية هذه الدراسات؛ لكن هناك حاجة لمعرفة المؤثر خلف تلك الاتجاهات وعلاقتها بالسياق الاجتماعي.

أيديولوجية اللغة المعيارية

مصطلح اللغة المعيارية Standard Language من المصطلحات الحديثة نسبيًا؛ إذ ظهر في أوربا في القرن الثامن عشر الميلادي (Lane, Cosat & De Korne, 2020)، ولعل عدم ظهور هذا المصطلح أو شيوعه قبل ذلك كان بسبب أن استعمال مصطلح اللغة إذا أطلق أشار إلى اللغة المعيارية دون غيرها من اللهجات، واللغة المعيارية هي لغة مثالية ليست لها منطقة محددة، وهي اللغة المستخدمة في الخطاب السياسي، والتجاري، والتربوي، والإعلامي، والعلمي، وتعتمد على قواعد اللغة المكتوبة لا المحكية (Yule,2017). في اللغة العربية يستخدم مصطلح الفصحى إشارة إلى اللغة المعيارية. والفصحى ليست لهجة قبيلة عربية بعينها؛ بل هي اللغة الأدبية المشتركة بين القبائل العربية، وهي لغة الخطاب التي استخدمتها العرب خاصة في أسواقهم، وجاء القرآن الكريم تتويجًا لها (عبد التواب، ١٩٩٩). ونظرًا لارتباط الفصحى بالقرآن الكريم وبالخطابات المهمة؛ فإن لها مكانة عليا عند العرب مقارنة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ببقية اللهجات، وقد حظيت بالدراسة والاهتمام من قبل اللغويين أكثر من غيرها.

وتقوم اللغة المعيارية على المنهج المعياري لدراسة اللغة الذي يهدف إلى تحديد الاستخدام الصحيح والخاطئ لها، والمحافظة على أشكال ثابتة متصورة لها لا يصح الخروج عنها (العمراوي، ١٩٩٩)، وأساس هذا المنهج هو القياس (بكوش، ٢٠٠٤)، والمنهج المعياري هو أساس النحو العربي (إكيدر، ٢٠١٦) نشأ بسبب الحاجة إلى صون القرآن الكريم من الخطأ وتعليم اللغة العربية للمسلمين من غير العرب. وقد أسهم في حفظ قواعد الفصحى، وقدم خدمة جليلة لفهم القرآن الكريم واللغة الأدبية، ونقل الآثار العلمية المهمة لنا التي نشأت مع الحضارة العربية والإسلامية، وأسهم بدرجة كبيرة في تعليم الفصحى للراغبين في تعلمها من غير العرب، وحتى من العرب الذين ابتعد بهم الزمان والمكان عما يسمى بعصر الفصاحة؛ لكن هذا الاهتمام بالفصحى كان على حساب الاهتمام بلهجات العرب الأخرى، وأدى إلى التشدد في التماس الصواب والخطأ في الاستعمال؛ بل اختلفت مدارس النحو على ما يجوز، وما لا يجوز قوله، وظهرت مصطلحات مثل نقاء اللغة، واللحن، والشذوذ، وأصبحت القاعدة اللغوية أهم من الاستعمال اللغوي (بكوش، ٢٠٠٤)، والحق أن هذا ليس حكرًا على اللغة المعيارية في العربية، ففي كثير من اللغات ومنها الإنجليزية تعتبر اللغة المعيارية أهم من اللهجات العامية الأخرى، وتدرس في المدارس ويتم تخطئة بعض الاستعمالات اللغوية ؛ لأنها تخالف القاعدة في اللغة المعيارية. ومع هذا الاهتمام باللغة المعيارية، والحرص على تمثل قواعدها، وكونها لغة الخطابات العليا، كالخطاب الديني، والسياسي، والتربوي، نشأ تحيز لها خاصة عند مستخدمي هذه الخطابات من علماء الدين، والسياسيين، والمثقفين، والتربويين، والكتّاب في مقابل العامية التي هي لغة الخطاب اليومي. ويعرفها الموسى (١٩٨٧) أنها اللهجة التي يستخدمها الناس في تداولاتهم اليومية، وهي الشكل اللغوي الأول الذي يكتسبه الطفل في البيت، ويشير ولفرام وشلينغ (Wolfram & Schilling, 2015) إلى أن العامية موشومة stigmatized في المجتمع وليست مقدرة في السياق التعليمي.

ويؤكد روتِن (Rutten, 2019) أن الاهتمام بمفاهيم الدولة، والثقافة القومية، والهوية في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أوربا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر عزز حضور اللغة المعيارية الموحدة باعتبار اللغة إحدى أهم أدوات التوحيد الثقافي للدول، وبرزت شعارات مثل (أمة واحدة، لغة واحدة)، و(اللغة مرآة الأمة)، وما يمكن التعبير عنه بالقومية اللغوية Linguistic Nationalism، وفي القرن التاسع عشر أصبحت اللغة وسيلة لتأسيس المجتمع والأمة، ومعه ظهر مصطلح اللغة الرسمية، وكل هذه التحولات كانت تهدف لتوحيد المجتمعات، وقد كانت اللغة إحدى أهم وسائل ذلك. لقد أدت هذه الأسباب الدينية، والتاريخية، والثقافية إلى ظهور تحيز مجتمعي للغة المعيارية باعتبارها النموذج الصحيح الوحيد للغة يطلق عليه أيديولوجية اللغة المعيارية.

مع ظهور علم اللغة الحديث، وخاصة المنهج البنيوي الذي يعتمد على وصف اللغة وإعطاء اللغة المتكلمة حقها من الدراسة؛ بل وتصديرها على اللغة المكتوبة، ومع ظهور علم اللسانيات الاجتماعية الذي يربط بين اللغة والسياق الاجتماعي، اهتم علماء اللغة، ومنهم علماء اللغة العربية بدراسة اللهجات العامية دراسة وصفية تساوي بين جميع اللهجات. فليست هناك لهجة أو استخدام لغوي صحيح وآخر خاطئ يفرضه اللغوي على المجتمع، وكشفت الدراسات في هذا الحقل أن مقولات مثل النقاء والثبات وصحة استخدام لغوي مقابل خطأ استخدام آخر شائع يعود لأسباب اجتماعية لا علاقة لها بالنظام اللغوي. وقد أطلق ميلوري (Milory, 1991) مصطلح أيديولوجية اللغة المعيارية Standard Language Ideology على التحيز للغة المعيارية مقابل اللهجات العامية، وقد عرفت ليبي- غرين (Lippi-Green,2011) أيديولوجية اللغة المعيارية أنها تحيز للغة مثالية مجردة متجانسة تفرضها وتحافظ عليها مؤسسات اجتماعية مهيمنة يكون نموذجها اللغة المكتوبة، وهي مستمدة بشكل أساسي من اللغة التي تستخدمها الطبقة فوق المتوسطة. ويرى الباحث أن أيديولوجية اللغة المعيارية تعني تحيز الفرد للشكل أو الاستخدام الرسمي اللغة الذي يراه أفضل، وأكثر واجهة، وصحة من الأشكال اللغوية الأخرى؛ لأسباب اجتماعية أو ثقافية أو دينية، دون أن يكون لهذا التحيز أية أسس علمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الازدواجية اللغوية وأيديولوجية اللغة المعيارية

قدم فرجسون وصفًا لظاهرة الازدواجية اللغوية في دراسته التي نشرها في عام ١٩٥٩ م بعنوان Diglossia «ازدواجية». إذ عرَّف فرجسون (Ferguson, 1959)الازدواجية اللغوية بأنها وضع لغوي اجتماعي ثابت نسبيًا يتعايش فيه شكلان مختلفان للغة واحدة أحدهما هو الشكل الأعلى (الفصحى)، والأخر هو الشكل الأدنى (العامية)، ولكل شكل من هاذين الشكلين وظيفته الخاصة، فالشكل الأعلى يستخدم في المواقف الرسمية والكتابة، والشكل الأدنى في المواقف اليومية مع أبناء نفس المجتمع اللغوي. وحسب فرجسون فإن لكل موقف لغوي شكل يناسبه، ويجد من يتعلم اللغة من غير الناطقين بها نفسه موضع سخرية إن استخدم أحد الشكلين اللغوين في غير موقفه.

درس فرجسون أربع لغات وجد أن هذه الظاهرة تنطبق عليها، وهي اللغة العربية، واللغة اليونانية، واللغة الألمانية المستخدمة في سويسرا، وكذلك اللغة الهجين (Creole) المستخدمة في هايتي. وفيما يتعلق باللغة العربية فإن الفصحى هي الشكل الأعلى للغة، وتمثل العامية لكل مجتمع لغوي عربي الشكل الأدنى.

يفرق فرجسون (١٩٥٩) بين الشكلين الأعلى والأدنى للغة اعتمادًا على سبع خصائص:

- الوظيفة: فلكل شكل لغوي وظيفة محددة تناسب الموقف اللغوي، فلا يستخدم الشكل اللغوي الأعلى في المواقف اليومية مثل الشراء والبيع.
- المكانة أو المرموقيةPrestige : فللشكل اللغوي الأعلى مكانة مرموقة في المجتمع اللغوي وينظر إليه أفراد المجتمع نظرة مليئة بالاحترام، وأنه أفضل من الشكل الأدنى، قد يصل أحينًا إلى الاعتقاد أن الشكل الأعلى هو اللغة الحقيقة، وينظر للشكل الأعلى أنه الأجمل والمنطقي. وأنه الأفضل في التعبير عن الأفكار المهمة، وهذا حتى عند الذين يتحدثون الشكل الأعلى بإتقان محدود. ويرى فرجسون أن هذه المكانة مرتبطة بالدين، وفي حالة العربية بالقرآن الكريم.
- الإرث الأدبي: الشكل الأعلى من اللغة هو الشكل الذي لديه إرث أدبي ممتد على فترات زمنية طويلة، أو ما يزال يكتب به ويخدم بكونه الشكل المعياري للغة، وهذا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإرث اللغوي يمنحه الشرعية اللغوية.

- الاكتساب: يرى فرجسون أن الشكل الأدنى يكتسب في البيت، والشكل الأعلى يكتسب في المدرسة.
- المعيارية. الشكل الأعلى هو الشكل الذي يدرسه المتخصصون في اللغة، وهو الشكل الرسمي، ومن خلاله يتحدد الصح والخطأ.
- الثبات: الازدواجية اللغوية من خصائصها الاستمرار لقرون، وقد تمتد لآلاف السنوات، دون تتوقف.
- بساطة التراكيب اللغوية في الشكل اللغوي الأدنى مقابل تعقده في الشكل اللغوي الأعلى، والاشتراك المعجمي في بعض المفردات بين الشكل اللغوي الأعلى والأدنى، والاختلافات الصوتية الكبيرة بين الأصوات في الشكل الأعلى والشكل الأدنى.

رغم تطور النظرية ووجود نسخ مختلفة منها، كالتوسع عند فشمن (Fishman,1967) الذي عمم الازدواجية اللغوية لتشمل الثنائية اللغوية، ووجود لغتين مختلفتين في مجتمع لغوي واحد ينظر لإحداهما على أنه الشكل الأعلى، والأخرى على أنها الشكل الأدنى رغبة منه في الإفادة من الازدواجية اللغوية في دراسة الثنائية اللغوية من جانب اجتماعي؛ إلا أن الدراسات التي تتناول تعليم العامية تشير دائمًا إلى الازدواجية اللغوية كما طرحها فرجسون؛ ولعل ذلك يعود إلى تركيزه على اللغة العربية، وتوسع النسخ الأخرى من النظرية لتشمل قضايا لا تمس اللغة العربية بالدرجة الأولى كما في النسخة التي طرحها فشمن.

إن نظرية الازدواجية اللغوية كما طرحها فرجسون يصعب الاعتماد عليها واعتبارها مرجعًا نظريًا عند مناقشة قضية تدريس العامية؛ لأسباب كثيرة أهمها أن فرجسون غالى في وضع حدود فاصلة بين الشكل الأعلى والشكل الأدنى؛ بينما في الواقع فالشخص في استخدامه اليومي يخلط بينهما. وفي هذا الصدد يؤكد ميلروي (Milroy, 2001) عدم القدرة على وضع حدود بين الأشكال اللغوية، وأن تعريف اللغة بهذا الشكل الازدواجي هو تعريف أيديولوجي أكثر من كونه مبنيًا على بنية اللغة الداخلية. ويؤكد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Stepkowska) , 2012 أن التمييز الوظيفي بين الأصناف العالية والمنخفضة ليس واضحًا تمامًا كما عرضه فرجسون. أما البيريني (Al-Birini, 2011) فقد أوضح أن المتحدثين باللغة العربية، حتى أولئك الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التعليم، يمزجون في استخدامهم بين شكلي اللغة العربية، وعليه فإن الاعتماد على نظرية الازدواج اللغوي في تدريس الفصحى والعامية موضع تساؤل ويحتاج إلى إعادة نظر.

برامج تدريس العامية

تزايدت برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تدرس العامية خلال العشرين سنة الماضية، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا (Al-Batal, 2018)، وفي بعض الجامعات والمعاهد في الدول العربية تدرس العامية جنبًا إلى جنب مع الفصحى، كما في الجامعة الأمريكية في الشارقة، وتدرس اللهجة الإماراتية منفردة في معهد الرمسة في الإمارات. ويشير البطل (Al-Batal, 2018) إلى أن السؤال لم يعد هل تدرس العامية أم لا؛ بل أصبح كيف تدرس. أما شيري (Shiri,2013) فترى أن السؤال أصبح أية عامية ندرس. أما يونس (Younes, 2014) فيرى أن أهم عوائق تدريس العامية هو الخلط الذي يقع فيه المتعلم بين العامية والفصحى، ويرى أن هذا راجع إلى عدم وجود منهج يدرس العامية والفصحى معًا، والملاحظ على هذه الآراء استنادها على نظرية الازدواجية اللغوية في تدريس العامية.

إن البرامج التي تدرس العامية في الوقت الراهن تدرسها بأشكال ونماذج Models مختلفة، ومن أشهر هذه النماذج نموذج جامعة تكساس أو كما يسمى أحيانًا (العربية كواحدة) (Arabic as One). يتأسس هذا النموذج كما يرى أحد أهم مطوريه البطل (Al-Batal, 2018) على الأسس التالية:

- الجدار العازل بين الفصحى والعامية يعتبر مشكلة كبرى؛ لأنه يجعل الطلاب يرون العامية معزولة عن الفصحى، وفي الحقيقة فهما متعايشتان، وعليه فمن وجهة نظره فإن منع تدريس العامية هو منع لتدريس جزء مهم من اللغة ويحرم الطلاب من التواصل وخاصة مع العرب الذين لا يرتاحون لاستخدام الفصحى في الحياة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اليومية، وكذلك يحد من قدرة المتعلمين على التعرف على الثقافة العربية.

- العلاقة بين العامية والفصحى تغيرت كثيرًا بفعل الثورة التكنولوجية والتطور الإعلامي الهائل؛ بل أصحبت العامية تستخدم أحيانًا حتى في كتابة الرسائل وفي البريد الإلكتروني والإعلانات، وأصبح حضور العامية أكثر من ذي قبل، ويستشهد بالنجاح الكبير الذي حققته بعض البرامج في التلفاز التي تبث بالعامية، والتي فيها عاميات مختلفة، ومع ذلك لقيت رواجًا كبيرًا في كل أرجاء الوطن العربي كبرنامج (The Voice) وبرنامج (Arab Idol)، وكذلك الرواج الكبير للمسلسلات التركية التي تمت دبلجتها باللهجة السورية واللبنانية، ويرى أن هذا الوضع أصبح واقعًا في العالم العربي وأن على فصول تعليم اللغة العربية أن تجاريه، وتأخذ ذلك في الاعتبار.
- المستجدات في علم تدريس اللغات للناطقين بغيرها، وتركيزها على الكفايات التواصلية، واللغوية الاجتماعية، والثقافية، وتدريس الفصحى منفردة لا يحقق ذلك.
- حاجات المتعلمين واهتماماتهم؛ إذ يرى أن في تدريس العامية تلبية لحاجات المتعلمين في التواصل، وقضاء الحوائج اليومية، ويؤكد البطل (Al-Batal, 2018) أن المانع الحقيقي لتدريس العامية، هو الأيديولوجية التي تفضل الفصحى.

في ظل هذا النموذج يتم تدريس اللغة العربية بوصفها وحدة واحدة متعددة الأبعاد، وتحديدًا تتكون من ثلاثة أبعاد: البعد الأول هو الفصحى، والبعد الثاني هو أساسيات أية لهجة عربية، والبعد الثالث هو لهجة ثالثة يتعرض لها المتعلم بشكل تدريجي مكثف من بداية برنامج اللغة العربية. ووقوفًا عند أسس هذا النموذج ومنهجه فإنه يمكن القول إن المبررات والأسس التي يضعها البطل هي توصيف لواقع دون تحليل لأساس الظاهرة، إنه توصيف للحركة الاجتماعية للغة والواقع الراهن؛ لكنه لا يتعقب جذور المشكلة والأسباب المؤدية لهذا الواقع الرهن.

النموذج الأخر هو نموذج جامعة كرونيل أو المدخل التكاملي The Integrated Approach، وفي هذا النموذج يتم تدريس عربية واحدة وعامية واحدة بشكل تزامني

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من البداية بشكل يعكس الاستخدام الحقيقي للناطقين باللغة العربية. ويرى يونس (Younes, 2014) أن هذا النموذج هو الأكثر منطقية وفاعلية واقتصادًا، ويحضر المتعلمين لمواجهة الوضع الازدواجي للغة العربية. وهذا النموذج من أقدم النماذج في الولايات المتحدة الأمريكية، وفيه يتم تقسيم العربية إلى قسمين: المحادثات العفوية بالعامية، والقراءة والكتابة بالفصحى، ويزداد التعرض للفصحى مع تقدم الطالب. وفيما يتعلق بالتواصل داخل الصف بالعامية والكتابة بالفصحى. يركز هذا النموذج على التواصل ولا يهتم كثيرًا بالصحة. ويتضح من هذا النموذج اعتماد الفصل بين العامية والفصحى؛ فالعامية هي لغة المحادثة والفصحى هي لغة الكتابة، وكما تمت الإشارة إليه سابقًا من رأى ميلروي (Milroy, 2001) في عدم إمكانية وضع حدود بين الأشكال اللغوية، وأن الفصل بين الأشكال اللغوية ليس منطلقًا من بنية اللغة الداخلية، وإشارة البيريني(Al-Birini,2011) أن المتحدثين باللغة العربية يمزجون في استخدامهم بين شكلي اللغة العربية فيما يعرف بالتغيير الشفري Codeswitching.

أما نموذج جامعة غرب متشغان، فالسنة الأولى تكون مخصصة للعامية، والفصحى يتم تقديمها للطلاب في السنة الثانية، ويتم في السنتين الثانية والثالثة التكامل بين العامية والفصحى. يركز الطلاب على لهجة واحدة وعادة المصرية. ويمكن للطلاب أن يتعلموا مع المدرس الخصوصي لهجة إضافية أخرى يرغبون تعلمها. ويتضح من هذا النموذج كذلك وجود الفصل بين الفصحى والعامية. تساعدنا هذه النماذج في فهم واقع تدريس العامية في بعض الجامعات، ورغم تطبيق هذه النماذج فلا يوجد - حسب علم الباحث- دراسات تمت عليها لمعرفة أثرها على اكتساب وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطور المتعلمين اللغوي.

الدراسات السابقة

- دراسة أبو مغنم (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الازدواجية اللغوية بأهداف المتعلمين الإبلاغية، والمناهج التعليمية، ومجتمع اللغة الهدف، ومعلم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الثانية. استخدمت الباحثة المنهج الإحصائي الوصفي، وقد كشفت الدراسة عن اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية جنبًا إلى جنب مع الفصحى.

- دراسة القفعان والفاعوري (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرف تأثير العامية في تعليم الفصحى للناطقين بغير العربية، وأوضح الباحثان أن الفصحى هي التي تعلم لا العامية، وأن للعامية تأثيرًا سلبيًا على تعلم الفصحى لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على المستوى النحوي، والصرفي، والمعجمي، والدلالي. كما أن الفصحى لا تشكل عائقا في تعلم الفصحى.
- دراسة العساف (٢٠١٥) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد التقاطعات بين الفصحى والعامية الأردنية في البنية الصرفية عامة، واسم الفاعل تحديدًا؛ لتقييم مدى إمكانية استثمار العامية في تدريس اسم الفاعل في الفصحى، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة وجود تقاطعات كبيرة بين الفصحى والعامية الأردنية في اسم الفاعل، وإمكانية استثمار تلك التقاطعات لتعليم اسم الفاعل بالفصحى من خلال العامية لدى المتعلمين العارفين بالعامية الأردنية سواء لأصولهم العربية، أو لقضائهم فترة في الأردن.
- دراسة كاريمي (Karimi,2018) والتي هدفت إلى معرفة هل هناك تأثير إيجابي لتدريس العامية الإنجليزية على فهم المسموع، وقد تكونت عينة الدراسة من أربعين طالبًا مستجدًا في جامعة إسلام أزاد، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد وجدت الدراسة أن تدريس العامية أثر تأثيرًا إيجابيًا في فهم المسموع.
- دراسة يون (Yun, 2018)هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وعي وحاجة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المتخصصين في دراسات اللغة العربية لاستخدام العامية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تم توزيعها على تسعين طالبًا في عدة جامعات في كوريا، والتي يركز المنهج فيها على الفصحى، والعامية المصرية، والشامية، والخليجية، وقد أجاب المتعلمون برغبتهم في زيادة ساعات تدريس العامية، وغالبيتهم يفضلون العامية المصرية، بعدها الخليجية، ثم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشامية، ويفضلون أن يبدأ تدريس العامية من المستويين الثاني أو الثالث.

- دراسة أورسن وكركاس (Uresin & Karakas, 2019). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر مدرسي اللغة الإنجليزية (الأتراك) بوصفها لغة أجنبية حول مفاهيم اللغة المعيارية في الإنجليزية والتركية في المدارس، والعامية، والتعدد اللغوي. وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة كمية وكيفية، وزعت على (١٢) مدرسًا في إحدى المحافظات التركية، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود رأي محدد للمدرسين حول مفهوم اللغة المعيارية، ووظيفتها، ومكانة العامية والتنوع اللغوي في المجتمع، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتعليم. وقد وجدت الدراسة أن أغلب المدرسين لديهم أيديولوجية اللغة المعيارية متحيزة ضد العامية، واستخدامها في الأماكن الرسمية. وبشكل عام معظم المدرسين لديهم غير مدركين للتغيرات اللسانيات الحديثة في النظر إلى العامية في الإنجليزية والتركية، ولذلك لا يرون إتاحة المجال للعاميات في تدريسهم، ولا في الحياة الواقعية.
- دراسة العليان (٢٠٢٠). هدفت الدراسة إلى معرفة توجهات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تعلم العامية، وأسباب تلك التوجهات، ومدى رغبتهم في تعلم العامية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغت ٧٥ متعلمًا للغة العربية لغة ثانية في أحد معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية. خلصت الدراسة إلى أن حوالي (٩٥٪) من عينة الدراسة يرغبون في تعلم العامية، وأنهم فقط يرغبون بتعلم الكلمات والعبارات الشائعة التي تساعدهم في التواصل اليومي، ولا يهدفون إلى الوصول إلى مستويات متقدمة في العامية. ومن أهم أسباب ذلك رغبتهم في التواصل بشكل أفضل مع العرب. وأما تعليمها في معاهد تعليم اللغة العربية، فهناك من يرغب وهناك من لا يرغب؛ لأن الهدف من المعاهد تعليم اللغة العربية الفصحى، وكان اقتراحهم تعليمها في المعاهد بشكل مبسط وليس مكثف؛ لكيلا تأخذ مكان الفصحى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- دراسة بويلو وكارداس (Boylu & Kardas,2020) وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجهة نظر المدرسين والمتعلمين حول تدريس العامية في اللغة التركية لغةً أجنبية. وقد استخدم الباحثان استبانة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى وجود رأي إيجابي لدى المدرسين والمتعلمين نحو تعلم وتدريس العامية التركية، وأن المتعلمين يرغبون في تعلم المفردات العامية من أجل تواصل أفضل مع الأتراك. بالإضافة إلى ذلك أوضحت الدراسة أن المدرسين يرون أن عدم معرفة المتعلمين لبعض الكلمات العامية التركية تسبب لهم مشكلات في التواصل خارج قاعات الدرس.
- يتضح أن أغلب الدراسات السابقة تركز على المتعلمين وتوجهاتهم نحو تعلم العامية كما في دراسة أبو مغنم (٢٠١٢)، ودراسة يون (Yun, 2018)، ودراسة العليان (٢٠٢٠)، وقد ركزت دراسة بويلو وكارداس (Boylu & Kardas,2020) على المدرسين والمتعلمين، وهذا يشير إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تهدف للكشف عن توجهات واتجاهات ووجهات نظر المدرسين. يتضح كذلك من الدراسات السابقة وجود اتجاه إيجابي بشكل عام لدى المتعلمين، وتبين دراسة بويلو وكارداس (Boylu & Kardas,2020)إدراك المدرسين للصعوبات التي تواجه المتعلمين بسبب الاختلاف بين اللغة المحكية واللغة المعيارية. وامتدادًا للدراسات السابقة، تأتي هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تدريس العامية، وعلاقة هذه الاتجاهات بأيدولوجية اللغة المعيارية.

إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لأسئلة الدراسة، وأهدافها في تعرف اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، وعلاقة ذلك بأيديولوجية اللغة المعيارية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **حدود الدراسة:**

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على معرفة اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، وعلاقتها بأيديولوجية اللغة المعيارية.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في منطقة الرياض.
- **الحدود البشرية:** تمثلت الحدود البشرية لهذه الدراسة في أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من الذكور والإناث في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤١- ١٤٤٢هـ ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي١٤٤١- ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (٣٥) وفق إحصائية المعهد؛ فبعد أخذ الموافقات اللازمة من الجامعة، وُزِّعت أداة الدراسة (الاستبانة) بالطريقة العشوائية البسيطة على شكل رابط إلكتروني (Google Forms)، عبر تطبيق «الواتس أب» على جميع الأساتذة والأستاذات في ذلك المعهد، سواء في مجموعة المعهد في التطبيق أو الإرسال بشكل فردي للحصول على موافقة الأعضاء، ومن ثم الاستجابة للاستبانة. وقد استجاب ٣٢ أستاذاً وأستاذة كما يظهر في الجدول التالي (رقم١).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١) البيانات الأساسية لعينة الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٢٥	٧٨,١
	أنثى	٧	٢١,٩
عدد سنوات الخبرة	من ١٠ سنوات فأقل	١٤	٤٣,٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٥٦,٣
الرتبة العلمية	أستاذ مشارك	٣	٩,٤
	أستاذ مساعد	١٩	٥٩,٤
	محاضر	٦	١٨,٨
	معيد-مدرس لغة	٤	١٢,٥
الدرجة العلمية	دكتوراه	٢٤	٧٥,٠
	ماجستير	٥	١٥,٦
	بكالوريوس	٣	٩,٤
التخصص العام	النحو والصرف	١	٣,١
	اللسانيات النظرية	٦	١٨,٨
	اللسانيات التطبيقية	١٨	٥٦,٣
	المناهج وطرق التدريس	٣	٩,٤
	الأدب والنقد	١	٣,١
	أخرى	٣	٩,٤

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
عدد اللغات التي يتكلمونها	لغة واحدة	٤	١٢,٥
	لغتان	٢٦	٨١,٣
	أربع لغات	٢	٦,٣
المجموع		٣٢	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) أن عدد الذكور يُشَكّل ٧٨) ٪ (من إجمالي العينة، وأن النسبة الأكثر من المشاركين ٣, ٦٥)٪(تزيد خبرتهم عن أحد عشر عامًا. فيما يتعلق بالرتبة العلمية يبين الجدول أن رتبة الأستاذ المساعد هي الأعلى (٤, ٥٩ ٪)، كما أن أكثر المشاركين في الدراسة حاصلون على درجة الدكتوراه (٧٥ ٪) والنسبة الأكثر منهم متخصصون في اللسانيات التطبيقية (٣, ٥٦ ٪). إنّ هذه العينة عينة مناسبة لإجراء الدراسة فعددها يشكل نسبة تزيد على) ٩٠ ٪ (من مجتمع الدراسة. كذلك فإن النسبة العليا من العينة حاصلون على درجة الدكتوراه، ومتخصصون في اللسانيات التطبيقية، وهذه مؤهلات أكاديمية مناسبة للتدريس في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- أداة الدراسة:

- تم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة، وتم بناؤها وفقًا للخطوات التالية:
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في الموضوعات ذات العلاقة بالدراسة: الأيديولوجية اللغوية، وأيديولوجية اللغة المعيارية، والازدواجية اللغوية، وتدريس العامية للناطقين بغير العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تحديد محاور الاستبانة، ثم بناء الفقرات في كل محور من محاور الاستبانة.
- عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين وأخذ رأيهم.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٦) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور. المحور الأول عن الخلفية العلمية والعملية للمشاركين، واشتمل على (٦) فقرات. المحور الثاني عن اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية، واشتمل على (١٠) فقرات، أما المحور الثالث فقد كان عن أيدولوجية اللغة المعيارية واشتمل على (٢٩) فقرة.

- صدق المحتوى:

للتأكد من صدق محتوى أداة الدراسة، قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية حيث تكونت من (٧٨) فقرة، ثم أرسلت لتسعة محكمين من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية، والمناهج وطرق التدريس، واللسانيات النظرية، والنحو والصرف، والبحث العلمي، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون تم حذف (٢٨) فقرةً لتصبح ٥٠)) فقرةً، وتعديل صياغة بعض الفقرات وفق توصيات المحكمين، ثم حذفت أربع فقرات من المحور الثالث، لضعف ارتباطها، فأصبح عدد فقرات المحور الثالث (٢٩) فقرة، وإجمالي فقرات الاستبانة (٤٦) فقرةً.

- ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach’ Alpha)، للمحورين الثاني والثالث من الاستبانة، نظرًا لكون المحور الأول يضم معلومات عن المشاركين، وتم حذف أربع فقرات من المحور الثالث، لضعف ارتباطها، ويتضح من الجدول الثاني أن معامل الثبات للدرجة الكلية في المحور الثاني بلغ (٠,٨٧) وبلغ للمحور الثالث (٠,٩٥) وهي قيم مرتفعة، ومناسبة لإجراء الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٢) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو تدريس العامية	١٠	٠,٨٧
أيدولوجية اللغة المعيارية، وعلاقتها باتجاهات تدريس العامية	٢٩	٠,٩٥

أساليب المعالجة الإحصائية

في ضوء طبيعة وأهداف هذه الدراسة، استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات عينة الدراسة نحو تدريس العامية، ووجود أيديولوجية لغة معيارية لديهم، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين أيديولوجية اللغة المعيارية لدى عينة الدراسة، واتجاهاتهم نحو تدريس العامية، كما استخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة على: «ما اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية؟»، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات المحور الأول في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور كما يظهر في الجدول رقم (٣).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	أؤيد تدريس الفصحى فقط للناطقين بغير العربية.	٢,٩٧	١,٠٣	١	موافق
٩	أؤيد تدريس بعض المفردات العامية للناطقين بغير العربية عند الحاجة لذلك.	٢,٧٥	١,٠٥	٢	موافق
٣	أؤيد تدريس العامية فقط لمن يرغب من الناطقين بغير العربية في تعلمها لأغراض التواصل الشفهي.	٢,٦٦	١,١٢	٣	موافق
٨	أؤيد تدريس بعض المواقف بالعامية (التحيات، الشراء) للناطقين بغير العربية.	٢,٥٦	١,١٣	٤	موافق
٤	أؤيد تدريس العامية كمقررات اختيارية للناطقين بغير العربية.	٢,٣١	١,٠٣	٥	غير موافق
٥	أؤيد تدريس لغة متوسطة بين الفصحى والعامية للناطقين بغير العربية.	٢,٣١	١,٠٩	٥	غير موافق
٧	أؤيد تدريس العامية تحدثًا واستماعًا دون الكتابة والقراءة للناطقين بغير العربية.	٢,٣١	١,١٢	٥	غير موافق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أؤيد تدريس الفصحى والعامية معًا للناطقين بغير العربية.	٢,٢٥	١,٠٢	٨	غير موافق
١٠	أؤيد تدريس بعض قواعد العامية للناطقين بغير العربية عند الحاجة لذلك.	٢,١٢	١,١٣	٩	غير موافق
٦	أؤيد أن تكون العامية هي لغة التدريس والتفاعل داخل المحاضرات للناطقين بغير العربية.	١,٣١	٠,٦٤	١٠	غير موافق أبداً
المتوسط* العام		٢,٢٦	٠,٧٢		غير موافق

*** المتوسط الحسابي من ٤ درجات**

يكشف الجدول رقم(٣) أن المتوسط الحسابي للمحور إجمالاً بلغ (٢,٢٦) بانحرافٍ معياريٍ قدره (٠,٧٢)، وهو متوسط منخفض، ويظهر كذلك أن درجة «غير موافق» كانت هي الدرجة الممثلة للمحور ككل، مما يشير إلى وجود اتجاه سلبي عام نحو تدريس العامية للناطقين بغير العربية لدى عينة الدراسة، وقد جاءت الفقرة رقم(٢) التي تنص على :» أؤيد تدريس الفصحى فقط للناطقين بغير العربية» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧) وانحراف معياري(١,٠٣) ؛ مما يؤكد وجود اتجاه سلبي نحو تدريس العامية، والاتجاه الإيجابي نحو تدريس الفصحى فقط، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أورسن وكركاس(Uresin & Karakas, 2019) التي توصلت إلى وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية الأتراك، نحو تدريس العامية الإنجليزية أو التركية في المدارس؛ لكنها تتعارض مع ما توصل إليه إسليم (Isleem, 2018) من اتجاهات إيجابية لدى أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها العرب نحو تدريس العامية مع اللغة الفصحى. ويعزو الباحث التناقض بين الدراسة الحالية ودراسة أورسن وكركاس ودراسة إسليم إلى أن المشاركين في الدراسة الحالية وفي دراسة أورسن وكركاش يدرسون اللغة في أوطانهم؛ بينما المشاركون في دراسة إسليم يدرسون العربية في الولايات المتحدة، وكذلك الأسباب التي يدرس الأساتذة من أجلها اللغة. وكما يلاحظ أن هذه النتيجة لا تتفق مع اتجاهات المتعلمين نحو تعلم العامية كما في دراسة أبو مغنم (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الأردن لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية، ولا مع نتائج دراسة العليان (٢٠٢٠) التي خلصت إلى وجود اتجاهات إيجابية بنسبة (٩٥٪) لدى متعلمي اللغة العربية في أحد معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السعودية. أي أن هناك تباينًا بين اتجاهات الأساتذة واتجاهات المتعلمين.

في سياق الاتجاه السلبي نحو تدريس العامية، جاءت الفقـرة رقـم (٦) والتي تنص على: «أؤيد أن تكون العامية هي لغة التدريس والتفاعل داخل المحاضرات للناطقين بغير العربية» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٣١) وانحراف معياري قدره (٠,٦٤)، ودرجة «غير موافق أبدًا»، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العويضي والأحمدي (٢٠٢٠) في تدريس اللغة العربية للناطقين بها التي أجرتاها على معلمي ومعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية للناطقين بها؛ حيث بلغت نسبة رفض التدريس باستخدام العامية (٦٣,٦٪) من نسبة العينة، وقد أشارت تلك الدراسة إلى أن رفض ذلك كان لأسباب دينية، وبسبب أن العامية تعيق استخدام الفصحى، وقد أوضحت دراسة أورسن وكركاس (Uresin & Karakas, 2019) أن مدرسي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية يرون أن تبقى العامية بعيدة عن التدريس سواء العامية التركية، أو الإنجليزية. ويعزو الباحث ذلك إلى ارتباط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة المعيارية بالخطابات والسياقات العليا، كالخطاب الديني، والسياسي والتربوي.

يوضح الجدول رقم (٣) كذلك أن الفقرة رقم (١) والتي التي تنص على: «أؤيد تدريس الفصحى والعامية معًا للناطقين بغير العربية» حلت في المرتبة الثامنة من أصل عشر فقرات بمتوسط حسابي(٢,٢٥)، وانحراف معياري(١,٠٢). كل هذه النتائج تدل على اتجاه سلبي نحو تدريس العامية، يعزوه الباحث إلى أسباب اجتماعية وثقافية مرتبطة بالنظرة السائدة في المجتمع، نحو الفصحى ومكانتها الدينية، والتعليمية، والثقافية، والإجابة عن سؤال الدراسة الثالث المتعلق بالعلاقة بين اتجاهات أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وأيديولوجية اللغة المعيارية ستلقي الضوء على هذه الأسباب بشكل أكبر.

يشير الجدول رقم (٣) أيضًا إلى وجود أربع فقرات حول العامية حظيت بدرجة «موافق»، وهي الفقرة (٩) والتي تنص على : «أؤيد تدريس بعض المفردات العامية للناطقين بغير العامية عند الحاجة لذلك»، وقد جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٥) وانحراف معياري قدره (١,٠٥)، والفقرة (٣) والتي تنص على: «أؤيد تدريس العامية لمن يرغب في تعلمها من الناطقين بغيرها لأغراض التواصل الشفهي»، بمتوسط حسابي بلغ(٢,٦٦)، وانحراف معياري قدره (١,١٢)، والفقرة رقم (٨) والتي تنص على :»أؤيد تدريس بعض المواقف بالعامية (التحيات والشراء) للناطقين بغير العربية»، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٦)) وانحراف معياري قدره (١,١٣) يعزو الباحث هذه النتائج إلى أمرين: الأول إدراك غالبية أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة المتعلمين إلى معرفة العامية لبعض التعاملات في الحياة اليومية؛ ولذلك لديهم اتجاه إيجابي نحو تدريسها في حدود ضيقة جدًا، وعند الحاجة فقط فيما يتعلق بالتواصل والمفردات دون القواعد، ويمكن الربط بين هذه النتيجة والنتيجة التي توصلت إليها العويضي والأحمدي (٢٠٢٠) من أن موافقة بعض معلمي ومعلمات اللغة العربية على استخدام الفصحى في التدريس ينبع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من إدراكهم أن العامية واقع لغوي يمارسه المتعلم في الحياة اليومية. إن هذه النتيجة المتمثلة في الاتجاه السلبي نحو تدريس العامية لدى عينة الدراسة، واتجاههم الإيجابي نحو تدريسها في نطاق ضيق يمكن عزوه إلى تمسكهم أن تكون الفصحى هي اللغة التي تستحق العناية والتدريس، ومعرفتهم كذلك أن العامية مستخدمة خارج الجامعة؛ وعليه فقد يحتاج المتعلم إلى تعلمها بشكل هامشي فقط. وقد أشارت دراسة العليان (٢٠٢٠) إلى رغبة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم الكلمات والعبارات الشائعة، ولا يهدفون إلى الوصول إلى مستويات متقدمة في العامية ومن أهم أسباب ذلك رغبتهم في التواصل بشكل أفضل مع العرب.

فيما يتعلق باتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية نحو تدريس العامية كمقررات اختيارية، في الفقرة رقم (٤) والتي تنص على: « أؤيد تدريس العامية كمقررات اختيارية للناطقين بغير العربية» فقد جاءت بدرجة «غير موافق»، وكانت في المرتبة الرابعة، وقد تعزى هذه النتيجة لعدم رغبة أعضاء هيئة التدريس في فتح الباب أمام تدريس العامية حتى في مقررات اختيارية؛ نظرًا للتهديد الذي يرونه على تدريس الفصحى. يمكن إجمالاً أن تلخيص ما سبق بقول إن لدى غالبية أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها اتجاه سلبي نحو تدريس العامية بشكل عام، وإن لديهم اتجاه إيجابي نحو تدريس العامية عند الحاجة فقط.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة على: «ما أيديولوجية اللغة المعيارية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؟» للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة في المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور كما يظهر في الجدول (٤).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة

الأيديولوجيا اللغوية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢٨	الفصحى أعلى منزلة من العامية.	٣,٦٦	٠,٨٣	١	موافق بشدة
٤	قواعد الفصحى وتراكيبها ثابتة.	٣,٦٣	٠,٧٩	٢	موافق بشدة
٦	الفصحى مناسبة للسياقات العليا مثل المحاضرات واللقاءات العلمية.	٣,٤٤	٠,٩٥	٣	موافق بشدة
١٢	الفصحى هي العامل الأول في صيانة القومية العربية.	٣,٣١	٠,٩٠	٤	موافق بشدة
١	قواعد الفصحى وتراكيبها منضبطة، عكس العامية.	٣,٣١	١,٠٣	٤	موافق بشدة
٢٤	الفصحى أكثر ثراءً من العامية لطول عمرها.	٣,٢٢	١,٠٤	٦	موافق
٢٢	التوحد حول الفصحى كتابة وتحدثًا هو الحل الأمثل للازدواجية اللغوية.	٣,٠٠	٠,٩٥	٧	موافق
٢٥	تدريس الفصحى دون العامية كافٍ لبناء علاقات اجتماعية خارج الجامعة.	٣,٠٠	٠,٩٥	٧	موافق
١٤	اللغة الموحدة شرط لبناء الأمة الموحدة.	٣,٠٠	١,٠٢	٧	موافق
١١	تدريس الفصحى كافٍ ليفهم المتعلم المجتمع والثقافة العربية.	٢,٩٧	١,٠٠	١٠	موافق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأيديولوجيا اللغوية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	يواجه المتعلم صعوبة في قضاء حوائجه خارج الجامعة بسبب العامية.	٢,٩١	١,٠٣	١١	موافق
٣	تدريس العامية يسبب تشتت لغوي لدى المتعلم.	٢,٨٧	١,١٠	١٢	موافق
١٨	الدعوة إلى تدريس العامية تهديد للهوية العربية.	٢,٨١	١,٠٣	١٣	موافق
٩	استخدام الفصحى كافٍ لتواصل المتعلم خارج الجامعة.	٢,٧٨	١,٠٤	١٤	موافق
٢٩	قلة التعليم من أسباب انتشار العامية.	٢,٧٢	٠,٩٩	١٥	موافق
٢٣	قدرة المتعلم على التواصل بالعربية خارج الجامعة محدودة بسبب العامية.	٢,٧٢	١,٠٢	١٥	موافق
٧	تحقيق الكفاية التواصلية لدى المتعلم يتطلب تعلم عامية واحدة على الأقل.	٢,٥٣	٠,٩٥	١٧	موافق
٢٦	تدريس العامية يساعد المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية خارج الجامعة.	٢,٥٣	٠,٩٨	١٧	موافق
١٦	تؤدي العامية إلى تأصيل القطرية.	٢,٤١	٠,٩١	١٩	غير موافق
٢٧	يمكن التعبير عن المعاني الدقيقة بالعامية.	٢,٣٨	٠,٩٨	٢٠	غير موافق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأيديولوجيا اللغوية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٠	العامية مظهر من مظاهر انحراف اللغة.	٢,٣٨	١,٠٤	٢٠	غير موافق
١٣	استخدام العامية يضعف الهوية العربية.	٢,٣٨	١,٠٤	٢٠	غير موافق
٥	تدريس العامية يزيد من دافعية المتعلم لتعلم اللغة العربية.	٢,٣١	١,٠٦	٢٣	غير موافق
١٩	تعلم العامية يساعد المتعلم في فهم العالم العربي المعاصر.	٢,٢٨	٠,٨٥	٢٤	غير موافق
١٥	العامية عامل تشتيت وتفريق للأمة العربية.	٢,٢٨	١,٠٢	٢٤	غير موافق
١٧	تعدد اللغات واللهجات يؤدي إلى تفرق وتقسم المجتمع.	٢,١٦	٠,٩٢	٢٦	غير موافق
٨	ظهور العامية كان بسبب ضعف الأمة العربية.	٢,٠٦	١,٠١	٢٧	غير موافق
٢٠	التعدد اللغوي واللهجي يهدد اللغة العربية.	٢,٠٣	٠,٩٠	٢٨	غير موافق
٢١	دخول غير العرب في الإسلام هو سبب وجود العامية.	١,٩١	٠,٧٨	٢٩	غير موافق
المتوسط* العام		٢,٦٥	٠,٦١		موافق

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يوضح الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ ٦٥ , ٢))، والانحراف المعياري العام ٦١ , ٠)) ودرجة «موافق»؛ مما يشير إلى وجود أيديولوجية اللغة المعيارية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا يعني أن أعضاء هيئة تدريس اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية للناطقين بغيرها متحيزون للفصحى مقابل العامية. وقد جاءت الفقرة رقم (٢٨) في المرتبة الأولى، والتي تنص على: «الفصحى أعلى منزلة من العامية»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) ودرجة «موافق بشدة».

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الثانية فقد كانت الفقرة رقم (٤)، والتي تنص على: «قواعد الفصحى وتراكيبها ثابتة»، بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٦٣)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٩)، ودرجة «موافق بشدة.» وقد جاءت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على: «الفصحى مناسبة للسياقات العليا مثل المحاضرات واللقاءات العلمية» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره(٣,٤٤)، وانحراف معياري(٩٥.)، ودرجة «موافق بشدة»، وكذلك جاءت الفقرة رقم (١٢)، والتي تنص على «الفصحى هي العامل الأول في صيانة القومية العربية» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣١)، وانحراف معياري (٩٠.) ودرجة موافق بشدة، وكانت الفقرة رقم (١) التي تنص: «قواعد الفصحى وتراكيبها منضبطة عكس العامية» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣,٣١)، وانحراف معياري(١,٠٣)، ودرجة «موافق بشدة». ويتضح مما سبق أن الفقرات التي تعلي من مكانة الفصحى وثبات تراكيبها، ومناسبتها للخطابات العليا حظيت بدرجة موافق بشدة؛ أي أن اتجاهات أكثر عينة الدراسة تنسجم مع ما هو متعارف عليه في الأوساط الاجتماعية من نظرة تقدير وإعلاء للفصحى، وأنها تمثل الشكل الصحيح للغة، على الرغم من أن العامية تتساوى مع اللغة المعيارية في كل اللغات ولا تفوق للغة المعيارية من أية ناحية سواء جمالية، أو منطقية، أو تعبيرية؛ لأن اللغة بالأصل نظام اعتباطي، وقد أشار إدوردز (Edwards,2009) إلى أن تفضيل اللغة المعيارية على العامية لا أساس له من ناحية لغوية من حيث بنية اللغة الداخلية، وإنما هو حكم اجتماعي منشأه ما تعارف عليه المجتمع والتفضيل الشخصي، وهذا كله مرده إلى السلطة الاجتماعية.

رغم إعلاء مرتبة الفصحى كما اتضح في الفقرات السابقة؛ فإن نتائج إجابة هذا السؤال

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما يظهر في الجدول (٤) تشير كذلك إلى عدم موافقة أكثر عينة الدراسة على أن العامية هي مظهر من مظاهر انحراف اللغة كما نصت الفقرة (١٠)، والتي تنص :«العامية مظهر من مظاهر انحراف اللغة»؛ حيث جاءت في المرتبة العشرين بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٨)، وانحراف معياري قدره (١,٠٤) ودرجة «غير موافق»، ويعزو الباحث ذلك إلى معرفة أكثر عينة الدراسة أن هناك كثيرًا من التشابهات بين الفصحى والعامية، وأن نسبة من المفردات تتشارك فيها العامية والفصحى، وعلى الرغم من ذلك؛ فإن غالبية عينة الدراسة لا توافق على إمكانية التعبير عن المعاني الدقيقة بالعامية، والسبب قد يكون رؤيتهم للفصحى على أنها أعلى مكانة، وأفضل من العامية على مستوى التراكيب والثراء اللغوي. إن ارتباط غالبية أفراد عينة الدراسة بالفصحى لما لها من مكانة اجتماعية وثقافية، يجعلهم ينظرون إليها نظرة الاحترام والتقدير والإجلال، بخلاف العامية التي لا تحظى بالمكانة نفسها.

يشير الجدول (٤) كذلك إلى عدم موافقة غالبية عينة الدراسة على أن استخدام العامية يضعف الهوية العربية، كما تشير إلى ذلك الفقرة رقم (١٣)، والتي جاءت في المرتبة العشرين بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٨)، وانحراف معياري قدره (١,٠٤). وكذلك عدم موافقتهم على الفقرة رقم (١٥)، والتي تنص على «العامية عامل تشتيت وتفريق للأمة العربية»، والتي جاءت في المرتبة الرابعة والعشرين، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٨) وانحراف معياري قدره (١,٠٢). ويتفق ذلك مع عدم موافقتهم على الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على: «التعدد اللغوي واللهجي يهدد اللغة العربية»، والتي جاءت في المرتبة الثامنة والعشرين بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٠)، ودرجة «غير موافق»، وهذا يدل على إدراك غالبية العينة أن العامية شكل طبعي من أشكال اللغة، وأن استخدامها لا يتعارض مع الهوية العربية؛ بل هي جزء مكون للعرب والهوية العربية كما تشير الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على :« دخول غير العرب في الإسلام هو سبب وجود العامية»، والتي جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٩١) وانحراف معياري قدره ٠,٧٨)).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويعزو الباحث ذلك إلى أن العامية واقع معاش في الحياة اليومية، وأن الجميع يمارسها في السياقات المتعارف عليها طالما هي لا تنافس الفصحى.

يوضح الجدول (٤) نقطة مهمة متعلقة بتدريس العامية من خلال عدة فقرات، وهي الفقرة رقم (٢٣)، التي تنص على :« قدرة المتعلم على التواصل بالعربية خارج الجامعة محدودة بسبب العامية»، إذ جاءت في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢) وانحراف معياري قدره(١,٠٢) ودرجة «موافق»، والفقرة (٧)، والتي تنص على :» تحقيق الكفاية التواصلية لدى المتعلم يتطلب تعلم عامية واحدة على الأقل»، والتي جاءت في المرتبة السابعة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٥) ودرجة «موافق»، والفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على :» تدريس العامية يساعد المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية خارج الجامعة»، والتي جاءت في المرتبة السابعة عشرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٨) ودرجة «موافق». وهذه الفقرات جميعًا تدعم الاستنتاج الذي تمت الإشارة إليه في السؤال الأول من إدراك أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة المتعلمين إلى معرفة العامية من خلال ملاحظاتهم اليومية لما يجده متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من اختلاف بين الفصحى التي يتعلمها في قاعات الدرس والعامية التي يستخدمها الناس في خارج الجامعة.

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: «هل هناك علاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية وأيديولوجية اللغة المعيارية؟»، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في اتجاهاتهم نحو تدريس العامية لغير الناطقين باللغة العربية وبين أيديولوجيا اللغة المعيارية لديهم. والجدول (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أيديولوجيا اللغة المعيارية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحو تدريس العامية (ن=٣٢)

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
أيديولوجية اللغة المعيارية × الاتجاه نحو تدريس العامية	-٠,٧٢٩٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين درجات أفراد عينة البحث في محور أيديولوجية اللغة المعيارية ومحور اتجاهاتهم نحو تدريس العامية للناطقين بغير العربية؛ مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت أيديولوجية اللغة المعيارية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تدريس العامية يؤدي ذلك إلى انخفاض اتجاهاتهم نحو تدريس العامية، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وإجابة هذا السؤال تسهم في تفسير الاتجاه السلبي لدى عينة الدراسة نحو تدريس العامية الذي اتضح في إجابة السؤال الأول، ومن ذلك دراسة أورسن وكركاس (Uresin & Karakas, 2019) التي أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً الأتراك نحو تدريس العامية الإنجليزية أو التركية في المدارس. إنّ النظرة التي تعلي من شأن الفصحى السائدة في المجتمع لارتباط الفصحى بالخطابات العليا، كالخطاب الديني، والسياسي، والثقافي، والتي تقلل من قيمة العامية باعتبارها لغة الاستعمال اليومي فقط، قد تنعكس على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن ذلك الانعكاس الاتجاه السلبي نحو تدريس العامية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التوصيات

خلصت هذه الدراسة إلى التوصيات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع تدريس العامية من جوانب مختلفة كالجوانب اللغوية، والجوانب المتعلقة بالمتعلم، والمدرس، والمجتمع؛ لتكوين صورة أوضح عن هذا الموضوع تسهم في تقديم حلول علمية لمشكلة الاختلاف التي يجدها المتعلم بين العامية والفصحى.
- تدريس مقررات في اللسانيات الاجتماعية أثناء الدراسة الجامعية؛ لزيادة الوعي اللغوي لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة فيما يتعلق بالتعدد اللغوي.
- أخذ السياق الاجتماعي بعين الاعتبار عند تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التدريس العرضي، وشرح مشكلات التواصل التي قد يواجهها المتعلم؛ بسبب الاختلافات بين الفصحى التي يدرسها في الجامعة والعامية التي يستخدمها الناس خارج الجامعة.
- دعم البحث العلمي، وتكوين فرق بحثية؛ لدراسة الاختلاف بين الفصحى والعامية، واقتراح الأساليب العلمية المناسبة لتدريس اللغة العربية وفق نتائج الأبحاث التي يشترك فيها متخصصون في اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، والتخطيط اللغوي، والحقول العلمية ذات العلاقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية

- إكيدر، عبدالرحمن (٢٠١٦). الصواب والخطأ بين معيارية النحو ووصفية اللسانيات. جذور: النادي الأدبي الثقافي بجدة، ج٤٥، - - مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/778197
- أبو مغنم، جميلة عابد (٢٠١٥). أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائية. دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٢, ملحق، ١٦٢٩ - ١٦٤١. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/722236
- بكوش، فاطمة (٢٠٠٤). نشأة الدرس اللساني العربي الحديث: دراسة في النشاط اللساني العربي. إيتراك للنشر والتوزيع.
- دي سوسير (١٩٨٥). محاضرات في علم اللغة العام. (عزيز، مترجم). دار آفاق عربية. (نشر العمل الأصلي ١٩٢٢).
- عبد التواب، رمضان (١٩٩٩). فصول في فقه اللغة العربية. الشركة الدولية للطباعة.
- العساف، دلال محمد (٢٠١٦). إستثمار العامية الأردنية في تدريس البينة الصرفية العربية في الصفيحة: أسم الفاعل نموذجا. دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٣, ع٣، . مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/819769

العليان، فهد بن صالح (٢٠٢٠). توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو تعلم العامية. حولية كلية اللغة العربية بجرجا: جامعة الأزهر - كلية اللغة العربية بجرجا، ع٢٤, ج٥، . مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1097784

- العمراوي، محمد عبدالفتاح (١٩٩٩). الوصفيون و معيارية النحو العربي. مجلة كلية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التربية – القسم الأدبي: جامعة عين شمس – كلية التربية، مج ٥, ع ٣، -. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/139466

- العويضي، وفاء بنت حافظ بن عشيش، و الأحمدي، ابتهال بنت يحيى (٢٠٢٠). قضية استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية بمدارس وجامعات المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج ٤, ع٣٨، -. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1101298

القفعان، توفيق محمد ملوح، و الفاعوري، عوني صبحي (٢٠١٢). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج ٣٩, ع ١، ١ – ١٦. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/386575

- النفاخ، نزار حسين جعفر (٢٠٠٨). اتجاهات طالبات الأقسام الأخرى من غير الاختصاص نحو التربية الرياضية من قبل. مجلة علوم التربية الرياضية: جامعة بابل – كلية التربية الرياضية، مج ١, ع ٧، مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/420855

المراجع الإنجليزية

- A-Batal, M. (2018). Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models. In M. Al-Batal (Ed.), Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum (pp. 15–28). Georgetown University Press.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Al-Batal, M., & Glakas, C. (2018). Dialect Integration: Students' Perspectives within ab Integrated Program. In M. Al-Batal (Ed.), Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum (pp. 80–95). Georgetown University Press.
- Albirini, A. (2011). The sociolinguistic functions of codeswitching between Standard Arabic and Dialectal Arabic. Language in Society, 40(5), 537–562. https://doi.org/10.1017/s0047404511000674
- Artamonova, T. (2020). L2 learners' language attitudes and their assessment. Foreign Language Annals, 53(4), 807–826. https://doi.org/10.1111/flan.12498
- Baker, C. (2006). Psycho-Sociological Analysis in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), An Introduction to Language Policy : Theory and Method (pp. 213–230). Blackwell Publishing.
- Boylu, E., & Kardas, D. (2020). The views of teachers and students on slang in teaching Turkish as a foreign language. Dil ve Dilbilimi Çalı▣maları Dergisi, 16(1), 73–88. https://doi.org/10.17263/jlls.712655
- Edwards, J. (2009). Language and Identity: An introduction (Key Topics in Sociolinguistics) (0 ed.). Cambridge University Press.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. Word, 15(2), 325–340.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. Journal of Social Issues, 23(2), 29–38. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. Language Teaching, 35(01). https://doi.org/10.1017/s0261444801001720

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (2011). Between Worlds, Third Edition: Access to Second Language Acquisition (3rd ed.). Heinemann.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance. University of Wales Press.
- Giles, H., & Billings, C. (2004). Assessing Language Attitudes: Speaker Evaluation Studies. In A. Davies & C. Elder (Eds.), The Handbook of Applied Linguistics (pp. 186–2009). Oxford: Wiley Blackwell.
- Holmes, J. (2017). An Introduction to Sociolinguistics (Learning about Language) (5th ed.). Routledge.
- Isleem, M. (2018). Integrating Colloquial Arabic in the Classroom: A Study of Students' and Teachers' Attitudes and Effects. In M. Al-Batal (Ed.), Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum (pp. 150–169). Georgetown University Press.
- Karimi, L. (2018). Effect of Using Colloquial versus Standard English to Teach EFL Listening Comprehension. International Journal of Listening, 35(2), 100–109. https://doi.org/10.1080/10904018.2018.1443009
- Lane, P., Costa, J., & Korne, D. H. (2020). Standardizing Minority Languages: Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery (1st ed.). Routledge.
- Lippi-Green, R. (2011). English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States (2nd ed.). Routledge.
- McKinley, A., & McVittie, C. (2008). Social Psychology and Discourse. Wiley-Blackwell: Oxford.
- Milroy, J. (1991). Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation (2nd ed.). Routledge.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. Journal of Sociolinguistics, 5(4), 530–555. https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163
- Palmer, J. (2007). Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students. SLA & Teaching, 14, 111–122.
- Purkarthofer, J., & de Korne, H. (2020). Learning language regimes: Children's representations of minority language education. Journal of Sociolinguistics, 24(2), 165–184. https://doi.org/10.1111/josl.12346
- Romaine, S. (2003). Multilingualism. In M. Aronoff & J. Ress-Miller (Eds.), The Handbook of Linguistics (pp. 512–533). Blackwell.
- Rutten, G. (2019). Language Planning as Nation Building: Ideology, policy and implementation in the Netherlands, 1750–1850 (Advances in Historical Sociolinguistics). John Benjamins Publishing Company.
- RYDING, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. The Modern Language Journal, 75(2), 212–218. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05352.x
- Shiri, S. (2013). Learners' attitudes toward regional dialects and destination preferences in study abroad. Foreign Language Annals, 46(4), 565–587. https://doi.org/10.1111/flan.12058
- Stepkowska, A. (2012). Diglossia: A critical overview of the Swiss example. Studia Linguistic Universitis Lagellonicae, 129, 199–209.
- Uresin, F., & Karakas, A. (2019). Investigation of Turkish EFL Teachers' Views about Standard Languages, Dialects and Language Varieties through the Lenses of English and Turkish. The Literacy Trek, 5(2), 1–21.
- Wolfram, W., & Schilling, N. (2015). American English: Dialects and Variation (Language in Society) (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Younes, M. (2014). The Integrated Approach to Arabic Instruction (1st ed.). Routledge.
- Yule, G. (2017). The Study of Language. Cambridge University Press.
- Yun, E. K. (2018). Developing Communicative Competence in Spoken Arabic: A Survey of Korean University Students. The New Educational Review, 52(2), 233–243. https://doi.org/10.15804/tner.2018.52.2.18
- Zana, P., & Rempel, K. (1988). Attitudes: A New Look at an Old Concept. In D. Bar-Tal &
- W. Krunlanski (Eds.), The Social Psychology of Knowledge (pp. 315–334). Cambridge University

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التداولية مدخلا تعليميا في تعليم العربية لغة ثانية

د. عبد الله بن عبد العزيز الحسن[1].

المستخلص

تهدف دراسة (التداولية مدخلا تعليميا في تعليم العربية لغة ثانية) إلى معرفة مدى توظيف التداولية في مدخل تعليمي يرفع من القدرة الاتصالية لدى متعلمي اللغة العربية، في مدخل تعليمي خاص قائم بنفسه، يكون قادرا على تحقيق الأهداف التداولية، وبناء المحتوى التعليمي التداولي، حيث اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وقد استخدم فيها الباحث الاستبانة لاستطلاع رأي المتخصصين، وبعد تحليلها إحصائيا؛ خلصت النتائج إلى إمكانية توظيف التداولية في مدخل تعليمي لتعليم العربية لغة ثانية قادر على تحقيق الأهداف التداولية، وبناء محتوى تعليمي تداولي، وتحقق الاحتياجات التداولية للمتعلمين، والتواصل الفعّال مع أهل اللغة، وأوصت بالسعي إلى بناء مدخل تعليمي تداولي متكامل، ورفع كفاية المعلمين التداولية.

الكلمات المفتاحية: التداولية، التعليم التداولي، المدخل التعليمي

١ - أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بجامعة أم القرى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Pragmatics as an Educational Approach to Teaching Arabic Language as a Second Language

Abdullah Abdulaziz Al-Hassan, Assistant professor of Applied Linaguistics, Arabic Language Institute, Umm Al-Qura University

Abstract :

This study aims to explore the extent to which pragmatics can be used to foster the communicative ability of Arabic language learners in an educational teaching approach with pragmatic objectives and teaching techniques. In this study, a descriptive approach was utilised, and a questionnaire was distributed to Arabic language teachers in the field. The study results show that the pragmatics can be used as an educational approach for teaching Arabic language as a second language. It was demonstrated that the use of pragmatics as an educational approach would achieve the pragmatics objectives, build pragmatic teaching content, and fill learners' pragmatic needs to effectively communicate with native speakers. The study recommends the use of a pragmatic teaching approach in order to raise the competency of pragmatics teachers.

Keywords: Pragmatic, Pragmatic Education, Educational Approach.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

منذ أخذت الدراسات التربوية حيزها في الفضاء التعليمي أصبح المدخل في التدريس Educational approachجزءا من تلك الدراسات، وفي مجال تعليم اللغة الثانية ظهر كثير من المداخل؛ منها ما كان له دور فاعل في تعليم اللغات الأجنبية، فاشتهر وعمل به على نطاق واسع، ومنها ما كان دون ذلك في الشهرة والاستعمال، وتعليم اللغة العربية تداوليا من الممارسات الجديدة في الحقل التعليمي التربوي، فهذه الدراسة أمام بُعدين حديثين نسبيا على الفضاء التربوي وخاصة العربي منه؛ أحدهما تعليم اللغة العربية لغة ثانية، والثاني التعليم القائم على المدخل التداولي، وهذا يعطي المدخل التداولي في تعليم العربية لغة ثانية أهمية خاصة تدفع إلى عدم الاقتصار على تعلم عناصر اللغة واكتساب مهاراتها، إذْ أن العناصر والمهارات لا تكفي لمعرفة تداولية اللغة الطبيعية كما يستخدمها أهلها، حيث علاقة المعنى بالموقف الاجتماعي والسياق؛ وذلك لارتباط اللغة عند المتحدثين الأصليين بالثقافة والممارسات الاجتماعية التي تمنح اللفظة أو الجملة دلالات تتجاوز المعاني المعجمية والدلالية، ومن خلاله يتمكن المتعلم من الوصول إلى كفاية اتصالية تمكنه من الانخراط في عمليات تواصلية ناجحة مع المتحدثين الأصليين قائمة على تداولية اللغة العربية متجاوزا المعاني المعجمية والمعاني الدلالية إلى فهم وإنتاج الأفعال الكلامية في مواقف طبيعية مع المتحدثين الأصليين.

وتتجلى هذه الأهمية في تقدير الحاجة إلى معرفة المتعلم لتداولية اللغة الهدف، والسعي إلى إيجاد مدخل تعليمي تداولي؛ فمعرفة طبيعة اللغة، وطبيعة الهدف الذي نسعى إليه؛ وهو قدرة المتعلم على التواصل السليم مع المتحدثين الأصليين بالعربية بظروف عفوية وبيئة طبيعية، يتطلب مدخلا تداوليا تُحدد فيه الإستراتيجيات، والأساليب، والطرق المناسبة، وترفع فيه كفاءة المتعلم التداولية، وكيفية تعليمها، لتحقيق الغاية من تعلم اللغة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

موضوع الدراسة وأهميتها:

تبحث الدراسة في إمكانية توظيف التداولية مدخلا تعليميا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١. الحاجة لمدخل تعليمي تداولي في تعليم اللغة العربية، يساعد على تنمية القدرة الاتصالية لدي المتعلم مع المتحدثين الأصليين بالعربية.
٢. عدم وجود دراسات باللغة العربية –حسب اطلاع الباحث–تتحدث عن مدخل تعليمي تداولي لتعليم اللغة العربية لغة ثانية عدا المشار إليهما في الدراسات السابقة.
٣. أن دراسات التعليم التداولي قليلة وخاصة العربية منها، فالحاجة لمزيد منها قائمة.

سؤال الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

ما مدى إمكانية توظيف التداولية مدخلا لتعليم العربية لغة ثانية، يكون قادرا على تحقيق الأهداف التداولية، وبناء المحتوى التعليمي التداولي؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة لمعرفة مدى إمكانية توظيف المدخل التعليمي التداولي لرفع القدرة التداولية لدى المتعلمين.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة بعض المصطلحات، وقد خلصت الدراسة إلى التعريفات الإجرائية التالية لها:

المدخل Approach: طريقة لفهم موضوع ما (بعلبكي، ١٩٨٩، ص٥٧).

المدخل التعليمي Educational approach: ويطلق عليه في بعض الدراسات (المذهب التعليمي)، والتعريف الإجرائي للمدخل التعليمي الذي خَلُص إليه الباحث، هو: «إطار لمسلمات مترابطة تصف طبيعة اللغة، وتعالج عمليتي التعليم والتعلم، من خلال بناء المنهج،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتنظيم محتواه وطريقة التدريس، ووسائل التعليم، وأساليب التقويم».

تعريف التداولية pragmatic: ويمكننا تعريف التداولية إجرائيا بأنها: مقاربة لغوية تدرس كيفية استخدام العلامات اللغوية في التواصل، وتأويلها، وكيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم ومعانيه، والتعامل معها من خلال تداولية اللغة الطبيعية، والوصول الملكة التبليغية. (دلاش ،١٩٨٣، ص١) و (الحسن، ٢٠١٩، ص ٣١).

التعريف الإجرائي للمدخل التداولي: ومن خلال التعريفين الإجرائيين السابقين للتداولية وللمدخل التعليمي؛ فإن التعريف الإجرائي للمدخل التعليمي التداولي:» إيجاد مسلمات تصف اللغة، وتعالج تعليمها، وتعلمها عن طريق تعريض المتعلم لأساليب تداولية والمقارنة بينها وربط معانيها بالسياق والمقام زمانا ومكانا، ومقتضى الحال ودرجات الأفراد الاجتماعية، ليتمكن المتعلم من فهم وإنجاز أفعال كلامية بإطار تداولي في ظروف طبيعية».

الدراسات السابقة

أشارت دراسة ريتشاردز وروجرز(١٩٩٠م)، إلى المدخل، وإلى النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة، وتعلمها، والتي اعتبرت مصدر الممارسات والمبادئ في تعليم اللغة (ريتشاردز وروجرز ، ١٩٩٠، ص ٣١)، وتوافقت مع دراسة الباحث في تناول النظرة التفاعلية، والمدخل الطبيعي، وهو قريب من التعليم التداولي للغة، وتتقاطع معها في كونها لم تتحدث عن التعليم التداولي، بينما تنظر دراسة الباحث إلى إمكانية قيام مدخل تعليمي تداولي لتعليم اللغة العربية، وربطه بالنظرات المعرفية شديدة الصلة بتعليم اللغة الثانية، كالنظرة اللغوية البنيوية، والنظرة الوظيفية، والنظرة التفاعلية، والنظرة التواصلية.

وقامت دراسة عوض(٢٠٠٠م)، على المنهج المسحي النقدي، واقتصرت على التركيز على أربعة مداخل، هي المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي؛ لأجل الاستقصاء التاريخي، والتحليل والربط بين منهجية تلك المداخل، وبيان مواضع التميز فيها (عوض، ٢٠٠٠، ص ٥)، وقد خلصت إلى أن المدخل التكاملي له حظ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وافر من المنهج التجريبي وبينما غلب الطابع النظري على المدخل المهاري (عوض، ٢٠٠٠، ص ٩١-٩٢)، في حين سعت دراسة الباحث إلى معرفة إمكانية توظيف التداولية في مدخل تعليمي لتعليم اللغة الثانية من خلال الدراسة الوصفية التحليلية، والاستبانة المعروضة على المتخصصين في تعليم العربية لغة ثانية.

وتحدثت دراسة عبد الحميد (٢٠١١م)، عن فاعلية برنامج قائم على المدخل البراجماتي في تحسين الكفاءة اللغوية الاتصالية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحدثت عن التداولية «البراجماتية» بإطارها اللساني التطبيقي، وعن تأثيرها المهم في ممارسة اللغة في سياقات مختلفة، وقد تلاقت مع دراسة الباحث على أهمية المدخل التداولي في تحسن الكفاءة الاتصالية لدى المتعلمين، واختلفت مع دراسة الباحث في كونها مقتصرة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي للمتحدثين الأصليين، كما اقتصرت على الجانب الاتصالي، بينما نظرت هذه دراسة وإلى التداولية باعتبارها مدخلا تعليميا متكاملا لتعليم العربية لغة ثانية.

أما دراسة كوهين وإيشيهارا Cohen & Ishihara(٢٠١٥م)، فقد نهجت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الملاحظة، وأسلوب تحليل المحتوى أداة لها، وهدفت إلى دعوة المعلمين لدعم المتعلمين في تفسير ما يقصد الناس حقا باللغة الهدف، وفي التعبير عن أنفسهم بالطريقة التي يريدون، كما دعت إلى التطبيق المباشر في تدريس تداولية اللغة الثانية في الفصول الدراسية، واتفقت دراسة كوهين وإيشيهارا مع دراسة الباحث في أهمية الكفاية الاتصالية في التعليم التداولي، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسة أهمية الدور الذي يجب أن يعيه، ويضطلع به معلِّم التداولية في رفع قدرته التعليمية الاتصالية التداولية، وتتقاطع معها في كونها تناولت التداولية بوصفها إستراتيجية تعلم واتصال، وليس بوصفها مدخلا تعليميا.

أما دراسة الزهراني وآخرين (٢٠١٩م)، فهو إصدار حوى مجموعة دراسات لخمسة من الباحثين تناولت تسعة عشر مدخلا تعليميا لتعليم اللغة العربية للمتحدثين الأصليين بها، وقد تحدثت في مجملها عن تعريف المداخل وبعض المصطلحات التي ترتبط بها، ونشأة مداخل تعليم اللغة العربية، والأصول الفلسفية والنفسية واللغوية، وأسس مبادئ المداخل،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وكيفية التدريس بها، وعيوبها وميزاتها، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الباحث على السعي لتمكين المتعلم من القيام بمهام وظيفية متنوعة بنجاح داخل مجتمع اللغة العربية، وتحقيق الكفاءة الإستراتيجية الاجتماعية الثقافية للغة، واختلفت مع دراسة الباحث في أن الأولى تبحث في تعليم اللغة العربية للمتحدثين الأصليين، بينما تختص هذه الدراسة بتعليم اللغة العربية لغة ثانية، كما تناولت (البراجماتية) في إطارها النفعي (الذرائعي)، وهو منهج فلسفي يؤمن بأن قيمة الفكرة في نفعها وفائدتها المرجوة (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٤١) بينما تناولتها دراسة الباحث في إطارها اللساني التطبيقي وتعليم اللغة الثانية القائم على علاقة اللغة بمستخدميها.

أما دراسة الحسن (٢٠١٩م)، فقد تناولت أثر استعمال المدخل التداولي في تنمية مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وخلصت إلى إمكانية تعليم أفعال الكلام، واقتصرت على أفعال الكلام ومهارات الاتصال الشفوي، كما اقتصرت أداتها التطبيقية على الأفعال التعبيرية والتوجيهية، بينما تناولت هذه الدراسة التداولية بوصفها مدخلا تعليما شاملا، يتناول جميع متطلبات العملية التعليمية من بناء المواد التعليمية إلى التقييم مرورا بطرق التدريس والبرامج التعليمية وغيرها.

الإطار النظري

أولا: المدخل التعليمي:

يعرف محمود الناقة المدخل في التدريس «بأنه مجموعة الافتراضات، التي تربط بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها (الناقة، ١٩٨٥، ص ٤٣). ويعرفه عالم اللغة التطبيقي الأمريكي أنتوني Anthony بأنه: مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة اللغة وتعلمها، ويصف طبيعة المادة التي نودُّ تدريسها (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ٢٨)، ويعرفه الربعي بأنه: «الإطار العام والفلسفة التي تتناول موضوعا تربويا، أو أسلوبا تربويا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتم اتباعه والسير فيه» (الربعي، ٢٠١٣ ، ص ٧٩)، ويعرفه إدوارد Edward بأنه: «نسق أو منظومة الافتراضات التي تتناول طبيعة اللغة، وطبيعة تعلم اللغة وتعليمها» (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٧)، ومن هذه التعريفات خلُص الباحث إلى تعريف الإجرائي للمدخل التعليمي المذكور سابقا في مصطلحات الدراسة.

إن المدخل يختلف في طبيعته عن الطريقة والأسلوب، فالمدخل مبادئ عامة، في حين الطريقة إجرائية، والأسلوب تطبيقي (ريتشاردز وروجرز،١٩٩٠، ص٢٩)، فيقدم المدخل التعليمي رؤية شاملة للمعرفة العلمية الفلسفية؛ حيث يجمع بين طبيعة المادة وخصائصها وبين خصائص المتعلمين، وأهدافهم وعملية التدريس، ويكون تنفيذ الدرس وفقا لذلك المخطط (الربعي، ٢٠١٣، ص٨٠)، وتنبثق الطريقة من الإطار العام للمدخل المتمثل في مجموعة الافتراضات اللغوية، وما بُني عليها من افتراضات تعليمية (الناقة، ١٩٨٥، ص ٤٥).

إن المدخل التعليمي هو الإطار الذي تتشكل فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها، وفي مداره تتحدد أسس بناء المنهج وتنظم محتواه، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته (عريف وبوجملين، ٢٠١٥، ص ٢٢)، و(إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٩٦١)، وهو وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلم اللغة (الناقة، ١٩٨٥، ص ٤٣). فالمدخل أشمل أيضا من الإستراتيجية والأسلوب، وتتحقق فيه أسس المناهج، وتستوفي عناصرها ابتداء من الأهداف، وانتهاء بأساليب القياس والتقويم (الربعي، ٢٠١٣، ص ٨٠).

ومن خلال ما سلف من تعريفات وعرض؛ نجد أن المدخل أعمّ وأشمل من الطريقة كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٩٦١)، فهو ينبثق من نظرية، ويدور في فلكها، ولكنه أقرب إلى الفلسفة، أو المبدأ الذي ينطلق منه واضع المنهج أو المعلم، ويحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها (العصيلي، ١٤٢٣، ص ٢٧٦)، إن كل ما يرتبط بطبيعة التعليم من تحديد الافتراضات والأسس والمعتقدات،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والطرائق التدريسية، وتحديد مهارات معينة لتدريسها، وتنظيم المحتوى، والإجراءات الصفية التي يتم من خلالها تدريس المحتوى يدخل إطار المدخل التعليمي (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٧)

ثانيا: المدخل التعليمي والتعليم التداولي

لا يكتفي دور كل من معلم اللغة العربية لغة ثانية ومتعلمها في الوقوف عند تعلم عناصر اللغة من أصوات وكلمات وتراكيب؛ أو اكتساب مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، فالعناصر والمهارات ما هي إلا مرحلة تقود المتعلم إلى بلوغ الغاية من التعلُّم، وهي القدرة على التواصل باللغة الهدف في مواقف اجتماعية طبيعية، ولا يتأتَّى ذلك إلَّا بمسلك تداولي وفق مدخل تعليمي، ويمكن للمعلم والمتعلم التعامل مع هذا المسلك التداولي إذْ هو لا يعدو نمطا تعليميا، حيث لدى العقل البشري القدرة على التأقلم على أنماط التعليم المتعددة، ويتم عادة في نفس الوقت، فلأجل الإحاطة بجميع الأنماط التعليمية -ومنها التداولية بالطبع- ما علينا إلا التنوع في الاختيار (جنسن، ٢٠٠٧، ص ٤٧)، وهذا ما يسعى إليه المدخل التعليمي التداولي؛ فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة؛ للتعبير عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبِّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع (ابن خلدون، ١٩٩٦، ص ٥٥٤)، وهذا ما يدفع إلى الإيمان بإمكانية تعلم التداولية بفاعلية كبيرة عند ممارسة التعليم وفق مدخل تعليمي تداولي قائم بذاته.

ثالثا: مدى إمكانية توظيف المداخل التعليمية في التعليم التداولي

يمكن توظيف الكثير من المبادئ والإستراتيجيات لأهم المداخل التعليمية في تعليم اللغة العربية لغة الثانية في التعليم التداولي، وذلك لتشابه أنماط التعليم مع التعليم التداولي، وهو ما يجعل من تلك المبادئ والأسس مرجعا مناسبا يبنى عليه المدخل التداولي، ويتجلى ذلك في العرض التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليم التداولي والمدخل التكاملي:

يقوم المدخل التكاملي على أساس أن الإنسان يقوم بإنتاج واستقبال لغة متكاملة، فلا تصدر منه اللغة مجزأة، ولا يستقبل إلا لغة متكاملة، فالتعلُّم لا يتم إلا من خلال الصورة المتكاملة للغة (العميري وآخرون، ٢٠١٢، ص ٦٢)، فيتم من خلال المدخل التكاملي تعلُّم مهارات اللغة، وتذوق النصوص، ونقدها في وقت متزامن دون الفصل بينها، فتقدم اللغة للمتعلم متكاملة على طبيعتها، وبدون أي فواصل بين فروعها (عريف وبوجملين، ٢٠١٥، ص ٢٣)، وتقدم المعرفة من خلال هذا المدخل دون فصل بين ميادينها، وبشكلها الوظيفي بمفاهيم متدرجة ومترابطة، مغطية موضوعاتها المختلفة (طعيمة، ٢٠٠٧، ص ١٩٨)، وتتم معالجة المهارات في ظروف واحدة، حيث تنمو اللغة وفق هذا المدخل نموا متعادلا لا تطغى فيه مهارة على أخرى (العميري وآخرون، ٢٠١٢، ٦٣).

ومن خلال ذلك نجد المدخل التكاملي يتفق مع التعليم التداولي في شمولية التعليم وعدم الفصل بين المهارات، وهو ما يسعى إليه التعليم التداولي، وإن غلبت المشافهة على باقي المهارات؛ لأنها الوسيلة المباشرة للتواصل مع المتحدثين الأصليين باللغة.

إن النص الطبيعي أو الموقف التعبيري الأصلي هو مادة التعليم التداولي، ونجده حاضرا في المدخل التكاملي، فهو أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلم، وتحقيق ترابطها، وتوحُّدها، وإدراك العلاقات بينها من خلال تدريسها وفق هذا المدخل، ومن ثم توظيفها في أدائه اللغوي (عوض، ٢٠٠٠، ص ٢١).

وإدراك المتعلم لأفعال الكلام في التعليم التداولي يجعله يسير قُدما نحو تنمية أساليب مواجهة المشكلات وتعلم كثير من المهارات في مواقف اتصالية، وهو النهج الذي سار عليه أصحاب المدخل الشمولي في تدريس اللغة The Comprehensive Approach To Teaching،وهو استخدام النصوص كاملة من خلال مواقف اتصالية في تدريس القراءة والكتابة، وذلك بخلاف الممارسة القائمة على الطريقة الصوتية أو التدريبات المهارية أو اللغوية المنفصلة، فيساعد المتعلمين على اكتساب اللغة بشكل طبيعي وهم منغمسون في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنشطة اجتماعية مثيرة ومسلية (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٩٣٣)، فالتعليم التداولي يتفق مع المدخل التكاملي في شمولية التعليم وفي دراسة النصوص الطبيعية والمواقف التعبيرية الأدائية، فعناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها هي النصوص اللغوية التي تكون مجالا للتكامل، والمواقف التعبيرية الأدائية، وفنون الأداء اللغوي، وألوان النشاط اللغوي المصاحب (عوض، ٢٠٠٠، ص ٢٣).

التعليم التداولي والمدخل الاتصالي:

إن المدخل الاتصالي The Communication Approach Teaching هو لصيق بالمدخل التداولي، ويكاد يكون رديفا له في المصطلح إذا ما أخذنا الغاية التي يصبو إليها كل منهما، فتلتقي مبادئ كل منهما بالآخر مما يعزز صحة فرضية أن التداولية مدخل تعليمي فاعل في تعليم اللغة الثانية؛ وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة، ويتمثل ذلك فيما يلي:

إن الهدف الأساس للغة -أي لغة -هو الاتصال، ويتمثل ذلك في التعريف الشهير الذي وضعة العالم اللغوي العربي ابن جني: «هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني، ١٩٥٧، ص ١/ ٣٣)، فالمدخل الاتصالي ينظر إلى اللغة على أنها تحقيق التواصل من خلال تلقي الأفكار من طرفٍ والتعبير عنها من الطرف الآخر بواسطة نظام من الرموز الشفهية والمكتوبة (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٩٣٤)، فغاية المدخل الاتصالي الوصول إلى هذا الاتصال الطبيعي، ويتم ذلك تداوليا بالقدرة على إنتاج الأفعال الكلامية، واستقبالها، وتفسيرها، وتقديم الاستجابة المناسبة لها.

وتأخذ الطلاقة أهمية أكبر من الدقة اللغوية في المدخل الاتصالي، فمعيار نجاح الاتصال هو في الإرسال والاستقبال الحقيقين للمعاني المطلوبة (براون، ٢٠١٢، ص ٣٦٠)، ولذلك أصبح الموقف الاتصالي موقفا تداوليا، فلا يتم إعداد المناهج اللغوية واختيار محتوياتها على أساس القواعد والأنماط اللغوية، بل يكون مبنيا على المواقف الاتصالية بشكل أساسي (عريف وبوجملين، ٢٠١٥، ص ٢٣).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويهدف تعليم اللغة اتصاليا عند ولكنز Wilkins إلى تنمية الإبداع عند الفرد والقدرة على تكوين أنماط من التعبير ذات القبول الاجتماعي (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ص ٣٢)، فالتركيز على الاتصال باعتباره مبدأ ينظم التدريس بدلا من النظام النحوي للغة هو سبب نشوء المدخل الاتصالي (ريتشاردز، ٢٠١٢، ص ٥٤)، وقد ساق براون أمثلة في تعلم اللغة اتصاليا هي من صميم التعليم التداولي، فجعل أفعال الكلام، أمثلة مناسبة لتطوير كتب ومواد التدريس الاتصالية في تعليم اللغة الأجنبية، ومن هذه الأمثلة: التعريف بالأشخاص، والتحية والتوديع، والدعوات، والاعتذار والتعازي، والاعتراف بالجميل، والإطراء، والتهاني، والطلبات، والأوامر، والتحذيرات، والتعليمات، والعروض، وطلب السماح، والنصيحة، والاستفسار عن القصد، والسرور، والامتعاض، والتعبير عن الرأي وغيرها (براون، ١٩٩٤، ص ٣٦٣).

إن استعمال مادة طبيعية واقعية؛ هو ما يميز المدخل الاتصالي، فإستراتيجية فهم اللغة كما يستعملها أهلها منوطة بالمدخل التواصلي (فريمان، ١٩٩٧، ص ١٥٠)، وهذا من صميم الدرس التداولي؛ ففي علم اللغة تحوَّل التركيز من القواعد بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات اتصالية مختلفة، ووفقا للبيئة والأدوار وأطراف الحوار تستخدم اللغة استخداما اتصاليا، وهو ما يمثل القدرة الاتصالية (ريتشاردز، ٢٠١٢، ص ٥٤).

القدرة الاتصالية لا تتأتَّى إلا بالقدرة التداولية لدى المتعلم؛ حيث يصبح المتعلم محيطا بالمعاني الاجتماعية لمختلف التراكيب اللغوية، فينتقي التعبيرات اللغوية التي تناسب الموقف الاتصالي الذي بصدده (عريف وبوجملين، ٢٠١٥، ص ٢٣)؛ وحين يصل المتعلم إلى هذه القدرة فإنه يكون قادرا على التعبير والتفسير، وتوصيل المعنى الذي يتضمنه التفاعل بين شخصين أو أكثر، وهو ما يعني وصوله إلى الكفاءة الاتصالية (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٩٣٤).

ومما يتفق فيه المدخل الاتصالي والمدخل التداولي هو أن استعمال المواد الأصلية أو الطبيعية يدفع إلى تفادي المشكلة التي يلاقيها الطلاب عند محاولة توظيف ما يدرسونه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالفصل في المواقف الحياتية اليومية (فريمان، ١٩٩٧، ص ١٥٣)، فلا يكون التعليم تداوليا إلا من خلال تعليم النصوص الأصلية الطبيعية، فالخطاب الطبيعي هو ما يحتاجه المتعلمون لتحقيق تعليم تداولي فعَّال (كوهين وإيشيهارا، ٢٠١٥، ٤٧).

والتواصل الشفهي هو ما يتوافق عليه المدخلان الاتصالي والتداولي، فمهارة الاستماع أكثر فاعلية من غيرها في التواصل، كما يقول ابن خلدون «والسمع أبو الملكات اللسانية» (ابن خلدون ١٩٩٦: ٥٤٦)، فنمو القدرات الاتصالية والفكرية وعملها بطريقة مترابطة مع الأنظمة المعرفية يقود إلى سرعة التطور اللغوي (براون، ٢٠١٢، ص ٤٧).

التعليم التداولي والمداخل التفاعلية:

إن المداخل التعليمية الحديثة تولي التفاعل في التدريس أهمية كبيرة، وتجعله جزءا من العملية التعليمية، والتعليم التداولي هو بالأصل تعليم تفاعلي إذْ إن الكلام لا يصبح تداوليا إلا إذا استطاع أطراف الحديث من إيصال الرسالة التبليغية بينهما بالمعاني الاجتماعية للعبارات التي يتواصلون بها.

إنَّ النظرة التفاعلية تجد في اللغة وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الناس ولأداء التعاملات الاجتماعية والمحافظة عليها، كما تركز على أنماط التفاعل في تبادل الحوارات، وهذا يبين علاقة المداخل التفاعلية بالتعليم التداولي (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ص ٣٢-٣٣)، فالبيئة التفاعلية القابلة لتبادل الحوار من خلال السياق هي ما يبني قدرة متعلم التداولية (كوهين وإيشيهارا، ٢٠١٥، ص المقدمة: م)، حيث يحدث التفاعل من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، ، فيعيد الفرد بناء معرفته، وهذا ما تعنية التداولية من علاقة اللغة بمستخدميها، فبناء المعرفة لا يقتصر على المعاني التي تبنى من خلال الأنشطة الذاتية للمتعلم وحسب؛ بل هي تتشكل من تداول المعنى بينه وبين الآخرين (العربي، ٢٠١٦، ص ١٤٥).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليم التداولي والمداخل الوظيفية:

إن المتكلم كائن اجتماعي وإن اللغة وسيلته للاتصال بمحيطه الاجتماعي، وهذه هي الوظيفة الاجتماعية التي تنطلق منها المداخل الوظيفية، وتساعد فيها العملية التعليمية على خلق الدافعية لدى المتعلم على التعلم، ومساعدته على القيام بجميع الأنشطة اللغوية التي يحتاجها في ممارسته للغة (الربابعة، ٢٠١٩، ص ١٠٩)، ففي المدخل الوظيفي يتمكن المتعلم من ممارسة اللغة في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، حيث يتم توجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا functionally(عبده، ١٩٧٩، ص ٩)، فمعرفة قواعد وأساليب اللغة وتوظيفها توظيفا سليما أثناء الموقف الطبيعي هو محل الالتقاء بين التداولية والمداخل الوظيفية، فالمدخل الوظيفي له شِقَّان؛ الشق الأول تعليم قواعد اللغة النحوية والكتابية وأصواتها وأساليبها ومهارتها، والشق الثاني هو في حقيقته شِقٌّ تداولي؛ يتمثَّل في ممارسة ما تعلمه وما اكتسبه من مهارات في المواقف الطبيعية، إذْ يجب أن نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنها وسائل لإبلاغ معنى محدد في إطار سياق تحدده العبارات السابقة، وموقف تحدده الوسائط المستخدمة في ذلك الموقف، وليس على أساس أن تلك العبارات هي عبارات لموضوعات منعزلة (المتوكل، ٢٠٠٦، ٦٤)، بل يرتبط النمو اللغوي لدى المتعلم بأطوار النمو الأخرى من ناحية، وباحتياجاته ليتفاعل مع محيطه من ناحية أخرى، فإلى جانب الغاية التعليمية لدروس اللغة العربية؛ هناك غاية أخرى، وهي ربطها بالحياة، وبموضوعات تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لمتعلميها (عمر، ١٩٨٣، ص ١٤٩)، ولأجل إحساس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه وترضي اهتماماته وتلبي حاجاته؛ فيُبنى المنهج اللغوي القائم على الوظيفة على مواقف حية (عوض، ٢٠٠٠، ص ٧٧).

ومن خلال ما تقدم يتبيَّن مدى الالتقاء بين المداخل الوظيفية والتداولية، فالوظائف اللغوية هي في حقيقتها الأفعال الكلامية التي يسعى التعليم التداولي إلى تعليمها، من خلال مواقف طبيعية مع المتحدثين الأصليين، فهي تعمل على التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وضع معين كالأوامر، وعبارات الرجاء، وأحكام المحاكم، وعبارات الزواج والطلاق وما شابه ذلك، كما أن تنظيم الأحداث واللقاءات بين الأفراد؛ كعبارات الموافقة، أو الرفض، أو الحوار، أو المناقشة، أو عبارات الأنظمة والقوانين وغيرها (خرما وآخر، ١٩٨٨، ص ٤٠)، ويتم تجاوز المعنى الأساسي إلى المعنى الخطابي المقصود كما يفهمها المتكلم في إطار القدرة التداولية، حيث يتم تنفيذ الوظائف الاجتماعية من خلال أفعال الكلام (كوهين وإيشيهارا، ٢٠١٥، ص ٨)، كما يلتقي المدخل الوظيفي بالتعليم التداولي في أنهما يتضمنان المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية بين أفراد مجتمع معين، كاستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بلغة معينة كأساليب الخطاب بين الأفراد، أو الأشكال الرسمية أو غير الرسمية للغة، وأنواع التحية المناسبة لكل فئة من فئات الأعمار، والإخبار عن حقائق أو أحداث معينة، أو تقديم التقارير،والتعبير عن الانفعالات الشخصية من فرح، أو حزن، أو حبّ، أو كره أو سرور أو غضب، أو سعادة أو استياء أو اشمئزاز(خرما وآخر، ١٩٨٨، ص ٤٠).

إنَّ اكتساب اللغة الهدف يتم في مواقف طبيعية في المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون، وهو مجال الدرس الوظيفي لمتعلمي اللغة الراشدين (ميتشل وآخر، ٢٠٠٤، ص٢٢١)، وهو ما يسعي إليه التعليم التداولي في مدخل تعليمي يأخذ على عاتقه تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ويمكِّن المتعلم من إنجاز كلام تداولي في ظروف طبيعية، ويتواصل مع المتحدثين الأصليين بشكل سليم.

التعليم التداولي والمدخل الطبيعي:

المدخل الطبيعي هو المدخل الذي يقوم على استعمال اللغة في مواقف اتصالية بعيدا عن لغة المتعلم الأصلية، ودون التقيد بالنظام النحوي أو الإشارة إليه (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ص ٢٤٩)، وقد ظهر المدخل الطبيعي على يد تراسي تيريل عام ١٩٧٧م، ثم وضع تيريل وكراشن مبادئ وتطبيقات المذهب الطبيعي في كتابهما (Natural Approach) عام ١٩٨٣م (ريتشاردز وروجرز ١٩٩٠، ٢٤٨).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إنَّ من أظهر ملامح المدخل الطبيعي في تعليم اللغة الثانية تنويع الأنشطة الصفِّية الشفهية التي تثير الرغبة لدى المتعلم بالاتصال باللغة الهدف، وتزيد من دخله اللغوي، وتشجعه على استعمال اللغة خارج الصف (العصيلي، ١٤٢٣، ص ٣٧٦)، وليتضح قُرب المدخل الطبيعي من التعليم التداولي؛ فلا بدّ من معرفة أن المدخل الطبيعي ليس مرادفا للطريقة الطبيعية، فهما ينطلقان من مبدأ واحد إلا أنهما يختلفان؛ فالمدخل الطبيعي لا يعتمد كثيرا على الحوارات الفردية، والأسئلة والأجوبة الشكلية والتكرار المباشر، ولا يؤكد كثيرا على الإنتاج السليم لجمل اللغة الهدف كما الحال عند الطريقة الطبيعية، بل يقتصر التركيز في المدخل الطبيعي على التعرض للدخل اللغوي input أكثر من الممارسة، وذلك من خلال ما يستمع إليه دارسو اللغة قبل أن يحاولوا إنتاجها، والتعرُّض للانتباه، ورفع درجة الاستعداد النفسي للتعلُّم (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠،ص ٢٥٠).

إن معرفة ما تحمله العبارات من معانٍ اجتماعية يتم من خلال المواقف الاتصالية الطبيعية التي تتم خارج الصف هي في حقيقتها المواقف التداولية.

التعليم التداولي والمدخل السمعي الشفهي:

من خلال عملية إجرائية هادفة، ينقل المدخل السمعي الشفهي «مدخل تعليم اللغة عن طريق المواقف» تعليم اللغة العربية من واقع روتيني شكلي غير مقبول إلى عملية إجرائية هادفة، يسير فيها إلى تحقيق المهارة والوظيفة اللغوية بشكل متكامل (الناقة، ٢٠٠٩، ص ٢٨٤).

ولقد تطور المدخل الشفهي على يد بالمر Palmerوبعض اللغويين التطبيقيين البريطانيين منذ عشرينيات القرن الماضي، حيث يقوم على منهجية تحتوي على مبادئ منتظمة الاختيار كالإجراءات، والتدرج والتقديم (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ص ٦١)، وفي ستينيات القرن الماضي ساد المدخل الشفوي مدخلا تعليميا في تعليم اللغة الإنجليزية في بريطانيا (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ص ٦٢).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تتمثل الأهداف التعليمية للتواصل الشفوي في التدريب على مواجهة المواقف الطبيعية، وحضور البديهة، وسرعة التفكير، وتجاوز الخجل والتردد (العلوي، ٢٠١٨، ص ١٦٢)، ومما هو لصيق بالتعليم التداولي البدء باللغة المنطوقة عند تعلم اللغة، وكذلك تقديم النقاط الجديدة التي يتم التدريب عليها عن طريق السياق؛ وهو من أبرز خصائص المدخل الشفوي في تعليم اللغة (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ص ٦٣)، فالأصل في التعليم التداولي هي قدرة المتعلم على الفهم السليم والتبليغ السليم أثناء ممارسة التواصل مع أهل اللغة في الظروف الطبيعية، وتجاوز المعاني المعجمية والدلالية إلى المعاني الاجتماعية، والأغلب في ذلك يتم عن طريق مهارة الاتصال الشفهي أو المواقف، مما يجعل التعليم من خلال المدخل الشفهي أو تعليم اللغة عن طريق المواقف شكلا من أشكال التعليم التداولي.

التعليم التداولي والمدخل السلوكي

التعليم التداولي هو الاستجابة الصحيحة لأفعال الكلام التي يتلقاها المتعلم، ومن ثم إنتاج أفعال كلامية تمثل الاستجابة الصحيحة لتلك الأفعال الكلامية التي تم تلقيها، وقد التقى التعليم التداولي بالتصور السلوكي للتعلم والتعليم في التركيز على الجانب الشفوي بالدرجة الأولى عند دراسة اللغة الحيَّة وهي لغة الحديث الفعلية (أوشان، ١٩٩٨، ص ٣٤)، إن التركيز على الجوانب المدركة من السلوك اللغوي والاستجابات الملاحظة، وعلاقة هذه الاستجابات بالأحداث اللغوية في محيط المتعلم هو من شأن المدخل السلوكي ، وحينها يُنظر إلى السلوك اللغوي على أنه استجابات صحيحة لمؤثر، ومن ثمَّ يتم تعزيز استجابة معينة لتصبح أمرا شرطيا متكررا ، وبالتالي تصبح عادة لغوية لدى المتعلم (براون، ٢٠١٢، ص ٣٦).

ويلتقي التعليم التداولي مع المدخل السلوكي بحاجتهما إلى موقف طبيعي أو على الأقل شبه طبيعي، فعملية اكتساب اللغة عند السلوكيين تندرج تحت إطار نظرية التعلم، وذلك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بإيجاد آليات لغوية من خلال تعلم جمل جاهزة تستجيب لمثيرات في مواقف معينه، ويتم اختبار ردود فعل المتعلم بوضعه بمواقف طبيعية أو شبيهة بالطبيعية، ودعمها بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير والاستجابة (أوشان، ١٩٩٨، ص ٣٣).

التعليم التداولي والمداخل المهارية

يهتم المدخل المهاري Skilled Approach بتحديد العمليات والأساليب التي تساعد المتعلم على الأداء اللغوي الجيد من دون التقيد بمحتوى لغوي معين (طعيمة والناقة، ٢٠٠٣، ص ٢٨)، فالممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج، والتشجيع والتعزيز والتوجيه يدفع لاكتساب المهارة، وهو بالأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الجهد والوقت (عوض، ٢٠٠٠، ص٤١)، وهذا ما أشار إلية ابن خلدون في كيفية حصول الملكة، حيث يقول: «والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذّات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ثم يزيد التكرار فتكون مَلَكة أي صفة راسخة» (ابن خلدون، ١٩٩٦، ص ٥٥٤)، فالمدخل المهاري يركز على جانب المعرفي والأدائي للغة، ويهتم بإتقان اللغة، وتصنيف مهارتها الأساسية والفرعية (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩، ص ٤٥)، فمن شأن المهارات اللغوية في المداخل المهارية أن تتكامل مع بعضها في ظل استخدام اللغة استخداما طبيعيا (عوض، ٢٠٠٠، ص ٤٣).

إن الفهم وإدراك العلاقات وعدم الاقتصار على تحديد محتوى معين والتركيز على الجانب المعرفي وتكامل المهارات في الاستخدام الطبيعي للغة؛ هي مجالات تشترك فيها المداخل المهارية مع التعليم التداولي؛ إذْ لا تقتصر فيها دراسة اللغة من خلال المداخل المهارية على إلمام المتعلم بالمعلومات اللغوية، والمعارف النحوية والصرفية، والقدرة على القراءة والكتابة وحسب؛ بل تتجاوز ذلك إلى الإحاطة بدلالات اللغة المتعددة وإنتاجها واستخدامها بطلاقة (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩، ص ٤٦)، وهذا يؤكد فاعلية المدخل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التداولي باعتباره مدخلا قائما بنفسه إذا ما نظرنا إلى مدى توافقه مع المداخل المهارية وغيرها.

التعليم التداولي ومدخل المهمة التعليمية

يتمثل مدخل المهمة التعليمية في كل عملية تعلُّم لغوية ذات بناء محكم وأهداف محددة، ومحتوى مناسب، وممارسات إجرائية، وكم من المخرجات المرتبطة بمنفذي المهمة وهم المتعلمون، فهي نشاط يحتوي على خطط عمل تهدف إلى تسهيل عملية تعلم اللغة (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١١٣)، فهو عند براندن Branden: نشاط يحتاج فيه المتعلم إلى استخدام اللغة لتحقيق هدف معين (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٦).

إنَّ التواصل جزء لا يتجزأ في المهمات؛ حيث يجمع المشاركون بين اثنين أو أكثر من أنواع التواصل في التفاعل والإنتاج الاستقبال (الإطار الأوروبي، ٢٠١٦، ٢٣٨)، فـ«تعليم اللغة المدعوم بالمهمَّة» يسعى إلى تأجيل التركيز على «الصحة اللغوية»، ويسمح للمتعلمين بالانخراط في ممارسة أنشطة تعليمية يركزون فيها على استخدام اللغة الفصيحة في توصيل المعنى (الهاشمي، ٢٠١١، ص ١٤).

إن مخرجات التعليم بمدخل المهمة متعلق بالمتعلم وحاجاته، فسمات المهمة التعليمية كحتمية التواصل إنتاجا، واستقبالا، وتفاعلا يجعل ذلك في حقيقته تعليما تداوليا، حيث إنّ الأولوية في المهمة للمعنى لا للشكل، فالمهمة تهدف بشكل أساس إلى معالجة المعاني الدلالية والتداولية للعبارات التي هي من إنتاج المتعلمين أنفسهم، كما تراعى العلاقة بين المهمة والممارسات اللغوية الحقيقية خارج الفصل، وهذا يفسر مدى قربها من المدخل التعليمي التداولي، فهي تعتبر اللغة وسيلة للوصول إلى الهدف الذي قامت من أجله هذه المهمة وليست غاية بذاتها (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١١٤).

إن تفعيل إستراتيجيات الكفاءات اللغوية والتداولية لدى المتعلم هو من إنجاز المهمات، حيث تُنفذ مجموعة من الأفعال المحددة لأجل هدف ومُخرج محددين (الإطار الأوروبي،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠١٦، ص ٢٣٨)، ولا تواجد في مدخل المهمة التعليمية خطة متفق عليها، لذا سيواجَه بصعوبات في تطبيقه؛ منها عدم توفر مناهج ومحتوى تعليميين من لدن المؤسسات التعليمية، وصعوبة إتقانها وتطبيقها من قبل المعلمين، وعدم رضى المتعلمين عن المخرجات التي تفتقد إلى السلامة اللغوية أو القواعد والنحوية(الشويرخ، ٢٠١٧، ١٢٠)، وفي هذه الحالة يرى الباحث أن أفضل طريقة لتطبيق مدخل المهمة التعليمية هي إدراجها في المدخل التداولي، مع التركيز على السلامة اللغوية، واتقان القواعد اللغوية بشكل أكبر من ما هي عليه في مدخل المهمة التعليمية.

رابعا: التعليم التداولي مدخلا تداوليا

إن تبنِّي مدخل تعليمي تداولي مستقل بذاته هو أمر ينساق مع الأسس التربوية التي قامت عليها المداخل التعليمية الأخرى؛ فهو يتطابق مع حدِّها الفلسفي، ويندرج فيه كثير من إستراتيجيات تلك المداخل كما تبين لنا في العرض السابق عن علاقة بين التداولية وأهم المداخل التعليمية، فالمدخل التعليمي يقدم تصورا لقضايا التدريس الأساسية التي تأخذ على عاتقها وضع حلول عملية، وهذا التصور منبثق من أصول فلسفية واجتماعية ونفسية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩، ص ٢٩)، ولأن تدريس التداولية يتطلب مدخلا تعليميا مستقلا أصيلا عند تعليم اللغة الثانية، وهو ما أكدت عليه أيضا بعض الدراسات (القحطاني، ٢٠١٧ ، ص ٣٤)، وكذلك ما سعت هذه الدراسة إلى تحقيقه أيضا من خلال إبراز المسلمات والإستراتيجيات ذات العلاقة بالتعليم التداولي، وتثبيتها في إطار تداولي واحد يجمعها، وينحِّي غيرها مما ليس منها.

إضافة إلى ما احتوت عليه المداخل السابقة من أسس ومبادئ هي في حقيقتها من خصائص المدخل التداولي، نجد أن من غايات المدخل التداولي التركيز على دور السياق في فهم مقاصد المتحدث وإحكام العلاقة بين أطراف السياق، كالمعنى الذي يوحي به سياق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القول والمعنى الاجتماعي الذي أراده المتحدث، ويعني ذلك التمييز بين معنى الجملة، والمعنى الذي يقصده المتحدث، إذْ يجبُ أن يكون المعنى الذي يريده المتحدث هو محطُّ الاهتمام، وهو المعنى التداولي الذي قصد إيصاله للمتلقي (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩م، ص ١٤٠)، فالتداولية تنظر في استعمال اللغة من خلال عموم السياق، كاشفة المعنى الحيوي البشري الذي يكتنفه اللفظ ، دون الاكتفاء بالمعنى الدلالي (عبد الرحيم، ٢٠١٦، ص ١٢٥).

إن غاية اهتمام تعليم اللغة تداوليا هو المواقف الحية للغة، وذلك بالتركيز على مقاصد المتكلم والسياق والتفاعلات الكلامية بين المتحادثين، فالتفاعل بين أطراف الحوار، وعدم الاقتصار على نقل المعلومة ذلك من وظيفة التداولية، وهذا ما يؤكد على أن ثقافة المجتمع وأحواله منطلق لتعليم اللغة تداوليا، وبالتالي يساعد على إدراك إستراتيجيات التواصل، وتنمية الملكة التواصلية، ومن ثَمّ الملكة التداولية التي تقود إلى فهم ما يستقبله المتعلم من خطاب وتوظيفه في سياقات ملائمة (شيباني، ٢٠١٠ ، ص ٥٥)، فمن أسس المدخل التداولي التركيز على الإستراتيجيات التواصلية التي تستخدم في المواقف الحوارية، وأداء الأدوار والتي تتغير بتغير المنزلة الاجتماعية لأطراف الحوار (القحطاني، ٢٠١٧، ٣٧)، كما أنَّ من أسسه أيضا السعي إلى تحقيق الكفاءة اللغوية الاجتماعية والتي تتمثل بمعرفة كيفية توظيف اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية (ديفيس وآخر (محرران)، ٢٠١٦، ص ٢/ ٥٣١).

ومن خلال ما تقدم عرضه يخلص للباحث إلى أن هناك علاقة كبيرة بين التعليم التداولي وبين بعض المداخل التعليمية في تعليم اللغة الثانية في المبادئ والأسس والطرق والإستراتيجيات التدريسية؛ مما يؤكد إمكانية قيام مدخل تعليمي تداولي مستقل بذاته، وتوظيفه لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقد تمثلت أهم الأسس والمبادئ والإستراتيجيات التداولية التي تشكل إطارا عاما للمدخل التداولي بالآتي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- التعليم التداولي هو تجاوز المعنى المعجمي والمعنى الدلالي إلى المعنى الاجتماعي والتركيز على مقاصد المتحدث.
- النص الطبيعي أو الموقف التعبيري الأصلي هو مادة التعليم التداولي.
- التداولية هي تحقيق الاتصال الطبيعي بالقدرة على إنتاج الأفعال الكلامية واستقبالها وتفسيرها، وتقديم الاستجابة المناسبة لها.
- في التداولية تـُعلَّم اللغة في مواقف اتصالية، وبطريقة تكاملية محققة بذلك الاقتصاد بالجهد والوقت.
- إنّ السياق والمنزلة الاجتماعية للأشخاص المشاركين في الموقف التواصلي لهما دور في تفسير الحديث وتحديد نوع الأفعال الكلامية ونوع الإستراتيجيات التواصلية التي يستخدمها المتعلمون.
- التعليم التداولي تعليم تفاعلي؛ إذْ إن الكلام لا يصبح تداوليا إلا إذا استطاع أطراف الحديث فهم الرسالة التبليغية التي تدور بينهما.
- يسعى المدخل التداولي إلى تحقيق الاستجابة السريعة، ومواجهة المواقف الطبيعية المختلفة مع أهل اللغة.
- تتم عملية التعلُّم في المدخل التداولي سلوكيا بالاستجابة الصحيحة لأفعال الكلام التي يتلقاها، كما يمثِّل الإنتاج الصحيح لأفعال الكلامية تعزيزا لتلك الاستجابة الصحيحة.
- يقوم المدخل التداولي برفع القدرة التداولية من خلال معرفة قواعد وأساليب اللغة وتوظيفها توظيفا سليما أثناء الموقف الطبيعي، وهو ما يلتقي فيه المدخل التداولي والمداخل الوظيفية، وتحقيق الكفاءة اللغوية الاجتماعية، وتوظيف اللغة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- يسعى المدخل التداولي إلى إنجاز المهمات من خلال تفعيل إستراتيجيات يتم من خلالها تنفيذ أفعال كلامية هادفة في مجال محدد وهدف واضح، وبدون التركيز على الصحة القواعدية.
- يعتمد المدخل التداولي عن النشاطات التعليمية التي لها دور تطوير المعرفة التداولية لدى المتعلم، مثل أداء الأدوار، والألعاب اللغوية، والتعليم غير مباشر، والتعليم الضمني، والممارسة العفوية للغة.
- في المدخل التداولي تتأكد الحاجة إلى رفع كفاية المعلمين التداولية.
- الصعوبة النسبية في التقييم، حيث الحاجة إلى بيئة طبيعية، وإدراك للأفعال الكلامية، والقدرة على تقييم وعي وأداء المتعلم للدرس التداولي، تتطلب وضع أسس علمية واضحة لتقييم التعليم التداولي.

منهجية الدراسة

أولا: منهج الدراسة: المنهج المسحي الوصفي وذلك لوصف مشكلة الدراسة، ومقارنتها وتقسمها والتعرف على المداخل التعليمية المشابهة إيذانا باستقلال المدخل التعليمي لنفسه (القحطاني وآخرون، ٢٠١٠، ص ٢٠٥).

ثانيا: مجتمعها وحدودها: أما مجتمعها فهم المتخصصون في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وحدودها الزمانية خلال العام الجامعي ١٤٤٢هـ، وحدودها المكانية معاهد ووحدات تعليم اللغة العربية بجامعات العالم العربي، أما حدودها الموضوعية فهي دراسة إمكانية توظيف مدخل تعليمي تداولي يساعد على رفع القدرات الاتصالية لدى المتعلمين، وقدرة هذا المدخل على تحقيق الأهداف التداولية وبناء المحتوى التعليمي التداولي.

ثالثا: أداة الدراسة: قام الباحث ببناء الاستبانة وفق منهج البحث العلمي في العلوم السلوكية (القحطاني وآخرون، ٢٠١٠، ص ٢٨٨)، حيث اعتمد على ثلاث عناصر في بناء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسئلة الاستبانة، الأول أهداف الدراسة والثاني أسئلتها، والثالث الإطار النظري، ولأجل حجم الدراسة المحدود فقد اقتصر الباحث في الاستبانة على الأهداف التعليمية للتعليم التداولي، والمحتوى التعليمي للتعليم التداولي، وذلك لأهميتها في مبادئ وأسس المدخل التعليمي.

وقد قسم الباحث الأهداف إلى أهداف عامة، وفيها ستة أسئلة، وأهداف إجرائية مستهديا بتصنيف بلوم Bloom المعدل (موريسون وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢٠٣)، وفيها سبعة أسئلة، وأهداف وجدانية مستهديا بتصنيف كراثول Ktathwohl (سعادة ، ٢٠٠١، ص ٤٩٧)، وفيها أربعة أسئلة، وأهداف نفسية حركية مستهديا بتصنيف سيمبسون Simpson (سعادة ، ٢٠٠١، ص ٥٥٢)، وفيها أربعة أسئلة،كما قسم الباحث المحتوى التعليمي إلى قسمين؛ الأول بناء المحتوى التعليمي التداولي، وفيه أربعة أسئلة، والثاني احتياجات التعلم من المحتوى التعليمي التداولي وفيه خمسة أسئلة، ومن خلالها تم تحديد ما يُراد دراسته ووضع أسئلة الاستبانة عليه، وبعد استشارة المحلل الإحصائي لكيفية التحليل الأحصائي رأى الباحث أن يضع الاستبانة على مقياس ليكرت، وأن تكون الأسئلة من الممكن طرحها كما هو من الممكن الإجابة عليها، وقد بُنيت الاستبانة على قسمين؛ الأول للأهداف التعليمية للتعليم التداولي، وشملت أربعة أفرع حَوَت ٢١ بُعدا، وفي القسم الثاني المحتوى التعليمي للتعليم التداولي، وشمل فرعين حَوَيا ٩ أبعاد بواقع ثلاثين بُعدا شملتها الاستبانة، وبعد بناء الاستبانة تم تحكيمها لدى ثلاثة من المتخصصين، وبعد التعديل حسب مقترحات المحكمين، عرضت على أفراد العينة بشكلها النهائي الذي سترد كاملة في ثنايا التحليل الإحصائي .

رابعا: عينة الدراسة: شملت العينة ٢٦ متخصصا وممارسا لتعليم العربية لغة ثانية، وذلك في كل من جامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملك سعود، وجامعة الملك خالد، وجامعة المجمعة، وجامعة الجوف، وجامعة القصيم من السعودية، وجامعة أم درمان، وجامعة أفريقيا العالمية من السودان، وجميع درجاتهم العلمية بين أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد.

خامسا: مواصفات عينة الدراسة: يبين الجدول الآتي وصف عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	٣	١١,٥
أستاذ مشارك	٨	٣٠,٨
أستاذ مساعد	١٥	٥٧,٧
المجموع	٢٦	١٠٠,٠

يبين الجدول (١) أن (١٥) من أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٥٧,٧٪) درجتهم العلمية أستاذ مساعد، ويمثلون النسبة الأعلى، وأن (٨) من أفراد عينة الدراسة وبنسبة (٣٠,٨٪) درجتهم العلمية أستاذ مشارك، في حين (٣) من أفراد عينة الدراسة وبنسبة (١١,٥٪) درجتهم العلمية أستاذ، ويمثلون النسبة الأقل.

سادسا: صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين المهارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٢): معاملات ارتباط مهارات كل بعد بالدرجة الكلية له

المحور	البعد	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
أهداف المدخل التعليمي التداولي	أهداف عامة	١	٠,٨٥٩**	٤	٠,٦١٦**
		٢	٠,٨٥٩**	٥	٠,٦٤٠**
		٣	٠,٨٠٤**	٦	٠,٧٦٢**
	الأهداف الإجرائية	١	٠,٦٥٤**	٥	٠,٥٦٨**
		٢	٠,٦٦٥**	٦	٠,٧٠٩**
		٣	٠,٥٨٨**	٧	٠,٧٢٣**
		٤	٠,٦٧٢**		
	الأهداف الوجدانية	١	٠,٥٥٨**	٣	٠,٨٠٦**
		٢	٠,٧٦٦**	٤	٠,٧٨٩**
	الأهداف الحركية النفسية	١	٠,٧٥٧**	٣	٠,٨١٣**
		٢	٠,٧٩٦**	٤	٠,٨٣٥**
أهداف المحتوى التعليمي التداولي	بناء المحتوى التعليمي التداولي	١	٠,٧٩٢**	٣	٠,٨٦٦**
		٢	٠,٨٨٢**	٤	٠,٧٧٢**
	احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي	١	٠,٧٤٦**	٤	٠,٨٢٠**
		٢	٠,٨٩٨**	٥	٠,٧٦٩**
		٣	٠,٥٩٠**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة والبعد المنتمية اليه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠٫٠١)، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول رقم (٣): معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه

المحور	البعد	معامل الارتباط
أهداف المدخل التعليمي التداولي	أهداف عامة	٠٫٨٠٦**
	الأهداف الإجرائية	٠٫٩٠٢**
	الأهداف الوجدانية	٠٫٧٩٦**
	الأهداف الحركية النفسية	٠٫٨٥٦**
أهداف المحتوى التعليمي التداولي	بناء المحتوى التعليمي التداولي	٠٫٧٦٥**
	احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي	٠٫٨٨٧**

** دالة عند (٠٫٠١)

ويبين الجدول (٣) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠٫٠١)، وهذا يدل على أن الاستبانة كانت صادقة، وقاست الهدف الذي وضعت من أجله وهو معرفة مدى إمكانية توظيف التداولية في مدخل تعليمي قادر على تحقيق الأهداف التداولية وبناء المحتوى التعليمي التداولي.

سابعا: الثبات:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٤): قيم معاملات الثبات لأبعاد ومحاور الاستبانة

المحور	البعد	معامل ألفا كرونباخ
أهداف المدخل التعليمي التداولي	أهداف عامة	٠,٨٤٩
	الأهداف الإجرائية	٠,٧٦٦
	الأهداف الوجدانية	٠,٧٠٨
	الأهداف الحركية النفسية	٠,٨١١
	أهداف المدخل التعليمي التداولي ككل	٠,٩١٥
أهداف المحتوى التعليمي التداولي	بناء المحتوى التعليمي التداولي	٠,٨٤٧
	احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي	٠,٨٢٢
	أهداف المحتوى التعليمي التداولي ككل	٠,٨٣٦

يبين الجدول (٤) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

ثامنا: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على كل مهارة من المهارات.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
- تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الفاعلية:

جدول (٥) المتوسط الحسابي ودرجة الفاعلية

المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
٣ فما فوق	كبيرة
من ٢ الى أقل من ٣	متوسطة
أقل من ٢	قليلة

نتائج الدراسة

يتضمن هذا المبحث عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك على النحو الآتي:

نتائج الإجابة على سؤال الدراسة والذي ينص على: «ما مدى إمكانية توظيف التداولية مدخلا لتعليم العربية لغة ثانية، لتحقيق الأهداف التداولية وبناء المحتوى التعليمي التداولي؟»

أولا: فاعلية أهداف المدخل التعليمي التداولي

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أفراد العينة حول مدى فاعلية الأهداف التعليمية التداولية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية الأهداف التعليمية التداولية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
الأهداف الإجرائية	٣,٥٢	٠,٤٠٤	كبيرة	١
الأهداف الوجدانية	٣,٤٤	٠,٤٤٣	كبيرة	٢
الأهداف الحركية النفسية	٣,٤٢	٠,٤٩٩	كبيرة	٣
أهداف عامة	٣,٣٩	٠,٤٤٢	كبيرة	٤
أهداف المدخل التعليمي التداولي ككل	٣,٤٥	٠,٣٧٢	كبيرة	

ويبين الجدول (٦) حصول جميع أبعاد أهداف المدخل التعليمي التداولي على درجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت الأهداف الإجرائية على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٢)، تلتها الأهداف الوجدانية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٤)، تلتها الأهداف الحركية النفسية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٢)، تلتها الأهداف العامة بمتوسط حسابي قيمته (٣,٣٩)، كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٥) ودرجة فاعلية كبيرة، وهذا يعني أن الأهداف التعليمية التداولية ذات فاعلية كبيرة وهو مأثبتته نتائج الانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي.

وفيما يلي عرض تفصيلي حول مدى فاعلية الأهداف التعليمية التداولية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعلية الأهداف العامة:

وللتعرف على فاعلية الأهداف العامة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مهارات هذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية الأهداف العامة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٣	توظيف المعنى التداولي في مواقف لغوية متعددة	٣,٥٨	٠,٥٧٨	كبيرة	١
١	تنمية القدرات من خلال العناية بالجانب التواصلي الحياتي المعاصر	٣,٥٤	٠,٥٨٢	كبيرة	٢
٦	التركيز على الكفايات: اللغوية، الثقافية، الاتصالية	٣,٤٢	٠,٥٧٨	كبيرة	٣
٢	تنمية مهارات التواصل الشفوي تداوليا	٣,٣٨	٠,٥٧١	كبيرة	٤
٤	اكساب ثقافة اللغة الأصلية لمتعلميها	٣,٣١	٠,٦١٨	كبيرة	٥
٥	تكاملية الدخل اللغوي بالاعتماد على المنهج التداولي	٣,١٢	٠,٥٨٨	كبيرة	٦
	المتوسط العام	٣,٣٩	٠,٤٤٢	كبيرة	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية الأهداف العامة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تراوحت قيمها بين (٣,١٢ - ٣,٥٨) وجميعها بدرجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت المهارة رقم (٣) والتي تنص على: «توظيف المعنى التداولي في مواقف لغوية متعددة» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٨)، في حين حصلت المهارة رقم (٥) والتي تنص على: «تكاملية الدخل اللغوي بالاعتماد على المنهج التداولي» على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,١٢)، كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٩) ودرجة فاعلية كبيرة، فهذه القيم الكبيرة تعني فاعلية الأهداف التداولية العامة في تعليم اللغة العربية، ومن خلال ذلك يمكن للمدخل التعليمي التداولي أن يحقق الأهداف التداولية العامة.

فاعلية الأهداف الإجرائية:

وللتعرف على فاعلية الأهداف الإجرائية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مهارات هذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية الأهداف الإجرائية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٤	تعريض المتعلم لمواقف لغوية يقدم فيها أفعالا تداولية من إنتاجه	٣,٦٢	٠,٦٩٧	كبيرة	١
٧	إنتاج الأفعال الكلامية من خلال استخدام الدخل اللغوي المكثف: (مفردات - جمل وتعبيرات- نصوص وحوارات)	٣,٥٨	٠,٥٠٤	كبيرة	٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٦	قدرة المتعلم على التواصل التداولي مع المتحدثين الأصليين بالعربية	٣,٥٤	٠,٧٠٦	كبيرة	٣
١	القدرة على تذكر الأفعال الكلامية والتمييز بينها	٣,٥١	٠,٦٤٨	كبيرة	٤
٢	استخدام مفردات بسيطة وفق المواقف التواصلية الطبيعية	٣,٤٩	٠,٥١٠	كبيرة	٥
٣	بناء نص حواري يعين على فهم واستيعاب الأفعال الكلامية التي تعلمها	٣,٤٦	٠,٧٦١	كبيرة	٦
٥	بناء النص التداولي وفق نظرية (دخل لغوي – معالجة لغوية – إنتاج لغوي)	٣,٤٢	٠,٥٠٤	كبيرة	٧
	المتوسط العام	٣,٥٢	٠,٤٠٤	كبيرة	

ويبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية الأهداف الإجرائية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تراوحت قيمها بين (٣,٤٢ -٣,٦٢) وجميعها بدرجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت المهارة رقم (٤) والتي تنص على: «تعريض المتعلم لمواقف لغوية يقدم فيها أفعالا تداولية من إنتاجه» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٢)، في حين حصلت المهارة رقم (٥) والتي تنص على: «بناء النص التداولي وفق نظرية (دخل لغوي – معالجة لغوية – إنتاج لغوي)» على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٢).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٥٢) ودرجة فاعلية كبيرة، فهذه القيم الكبيرة تعني فاعلية الأهداف الإجرائية التداولية في تعليم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية، ومن خلال ذلك يمكن للمدخل التعليمي التداولي أن يحقق الأهداف الإجرائية التداولية.

فاعلية الأهداف الوجدانية:

وللتعرف على فاعلية الأهداف الوجدانية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مهارات هذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية الأهداف الوجدانية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
١	زيادة الدافعية لدى المتعلم في تعلم اللغة العربية من خلال الانتباه إلى الحدث الكلامي التداولي	٣,٥٨	٠,٥٠٤	كبيرة	١
٢	توجيه رغبات المتعلم للنشاطات التداولية	٣,٤٦	٠,٥٨٢	كبيرة	٢
٤	أن ينظم القيم التداولية التي تعلمها أو مرّت عليه في موقف طبيعي	٣,٣٨	٠,٧٥٢	كبيرة	٣
٣	تحقيق التوازن اللغوي بين مهام الاستقبال والإنتاج بردّ فعل مناسب	٣,٣٥	٠,٥٦٢	كبيرة	٤
	المتوسط العام	٣,٤٤	٠,٤٤٣	كبيرة	

ويبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية الأهداف الوجدانية في تعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تراوحت قيمها بين (٣,٣٥ – ٣,٥٨) وجميعها بدرجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت المهارة رقم (١) والتي تنص على:»زيادة الدافعية لدى المتعلم في تعلم اللغة العربية من خلال الانتباه إلى الحدث الكلامي التداولي «على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٨)، في حين حصلت المهارة رقم (٣) والتي تنص على: «تحقيق التوازن اللغوي بين مهام الاستقبال والإنتاج بردّ فعل مناسب « على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٤) ودرجة فاعلية كبيرة، فهذه القيم الكبيرة تعني فاعلية الأهداف الوجدانية التداولية في تعليم اللغة العربية، ومن خلال ذلك يمكن للمدخل التعليمي التداولي أن يحقق الأهداف الوجدانية التداولية.

فاعلية الأهداف الحركية النفسية:

وللتعرف على فاعلية الأهداف الحركية النفسية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مهارات هذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية الأهداف الحركية النفسية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٤	أن يقوم بإعادة تشكيل الفعل الكلامي بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة	٣,٥٠	٠,٦٤٨	كبيرة	١
٢	أن يدرك المثيرات المرتبطة بالأفعال الكلامية، ويوظفها من خلال المواقف	٣,٤٦	٠,٦٤٧	كبيرة	٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
١	تنمية قدرة المتعلم على التفاعل مع المثيرات المرتبطة بالأفعال الكلامية	٣,٣٨	٠,٦٣٧	كبيرة	٣
٣	أن يتوفر لديه الاستعداد العقلي والانفعالي لتنفيذ الفعل الكلامي حين الاتصال	٣,٣٥	٠,٥٦٢	كبيرة	٤
	المتوسط العام	٣,٤٢	٠,٤٩٩	كبيرة	

ويبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية الأهداف الحركية النفسية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تراوحت قيمها بين (٣,٣٥ - ٣,٥٠) وجميعها بدرجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت المهارة رقم (٤) والتي تنص على: «أن يقوم بإعادة تشكيل الفعل الكلامي بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٠)، في حين حصلت المهارة رقم (٣) والتي تنص على: «أن يتوفر لديه الاستعداد العقلي والانفعالي لتنفيذ الفعل الكلامي حين الاتصال» على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٢) ودرجة فاعلية كبيرة، وهذا يعني أن على أن فاعلية الأهداف الوجدانية في المدخل التداولي كانت بدرجة كبيرة، ومن خلال ذلك يمكن للمدخل التعليمي التداولي أن يحقق الأهداف الحركية النفسية التداولية.

ثانيا: فاعلية أهداف المحتوى التعليمي التداولي

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية أهداف المحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية أهداف المحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي	٣,٤٩	٠,٥٦٤	كبيرة	١
بناء المحتوى التعليمي التداولي	٣,٤٥	٠,٥٠٥	كبيرة	٢
أهداف المحتوى التعليمي التداولي ككل	٣,٤٧	٠,٤٤٩	كبيرة	٣

ويبين الجدول (١١) حصول جميع أبعاد أهداف المحتوى التعليمي التداولي على درجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٩)، تلاها بناء المحتوى التعليمي التداولي بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٧) ودرجة فاعلية كبيرة، وهذا يعني أن أهداف المحتوى التعليمي التداولي ذو فاعلية كبيرة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وأن المدخل التداولي قادر على تحقيق أهداف المحتوى التعليمي.

وفيما يلي عرض تفصيلي حول مدى فاعلية أهداف المحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي:

فاعلية بناء المحتوى التعليمي التداولي:

وللتعرف على فاعلية بناء المحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مهارات هذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية بناء المحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٤	تقديم القواعد الوظيفية من خلال الأنماط والتراكيب المستمدة من الحياة اليومية	٣,٥٤	٠,٥٨٢	كبيرة	١
٣	أن يقدم المحتوى الظواهر اللغوية في مواقف اتصالية طبيعية	٣,٥٠	٠,٥٨٣	كبيرة	٢
١	نقل مضامين الخطاب التوجيهي بوضوح يناسب المستوى التعليمي	٣,٤٢	٠,٥٧٨	كبيرة	٣
٢	مراعاة المحتوى التعليمي التداولي لزمن البرنامج التعليمي	٣,٣٥	٠,٦٨٩	كبيرة	٤
	المتوسط العام	٣,٤٥	٠,٥٠٥	كبيرة	

ويبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية بناء المحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تراوحت قيمها بين (٣,٣٥ – ٣,٥٤) وجميعها بدرجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت المهارة رقم (٤) والتي تنص على: «تقديم القواعد الوظيفية من خلال الأنماط والتراكيب المستمدة من الحياة اليومية» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٤)، في حين حصلت المهارة رقم (٢) والتي تنص على: «مراعاة المحتوى التعليمي التداولي لزمن البرنامج التعليمي» على أقل متوسط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حسابي وقيمته (٣,٣٥).

كما يبين الجدول حصول اجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٥) ودرجة فاعلية كبيرة، وهذا يعني أن بناء المحتوى التعليمي التداولي ذو فاعلية كبيرة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وأن المدخل التداولي قادر على تحقيق أهداف المحتوى التعليمي.

فاعلية احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي:

وللتعرف على فاعلية احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مهارات هذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى فاعلية احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٣	التكامل بين مستويي اللغة: الاستقبالي، والإنتاجي، وذلك بتقديم اللغة في المواقف الحياتية المختلفة	٣,٦٥	٠,٤٨٥	كبيرة	١
١	أن يحقق المحتوى التعليمي الحاجات ذات الأولوية للدراس	٣,٦٢	٠,٦٩٧	كبيرة	٢
٤	ارتباط المحتوى التعليمي التداولي بالأهداف التعليمية التداولية	٣,٥٠	٠,٧٦٢	كبيرة	٣

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
٢	بناء النص التعليمي بمنهجية المواقف الاتصالية لتعزيز اكتساب القيم الثقافية	٣,٤٢	٠,٧٥٨	كبيرة	٤
٥	مواكبة المحتوى التعليمي التداولي للنظريات التربوية الحديثة	٣,٢٧	٠,٩١٩	كبيرة	٥
	المتوسط العام	٣,٤٩	٠,٥٦٤	كبيرة	

ويبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تراوحت قيمها بين (٣,٢٧ - ٣,٦٥) وجميعها بدرجات فاعلية كبيرة، حيث حصلت المهارة رقم (٣) والتي تنص على: «التكامل بين مستويي اللغة: الاستقبالي، والإنتاجي، وذلك بتقديم اللغة في المواقف الحياتية المختلفة» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٤)، في حين حصلت المهارة رقم (٥) والتي تنص على: «مواكبة المحتوى التعليمي التداولي للنظريات التربوية الحديثة» على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٣٤٩) ودرجة فاعلية كبيرة، وهذا يعني أن احتياجات المتعلم تحققت المحتوى التعليمي التداولي بفاعلية كبيرة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وأن المدخل التداولي قادر على تحقيق احتياجات المتعلم من المحتوى التعليمي.

ولمعرفة فاعلية الأهداف التعليمية التداولية والمحتوى التعليمي التداولي تعزي للدرجة العلمية؛ كانت الإجابة على التساؤل التالي: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الأهداف التعليمية التداولية والمحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خلال المدخل التداولي تعزى لمتغير الدرجة العلمية؟»

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٤):نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في فاعلية الأهداف التعليمية التداولية والمحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي تعزى لمتغير الدرجة العلمية

المحور	البعد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأهداف التعليمية التداولية	أهداف عامة	أستاذ	٣	١٠,٠٠	٠,٧٥١	٢	٠,٦٨٧
		أستاذ مشارك	٨	١٤,٢٥			
		أستاذ مساعد	١٥	١٣,٨٠			
	الأهداف الإجرائية	أستاذ	٣	١٦,٠٠	٠,٤٧١	٢	٠,٧٩٠
		أستاذ مشارك	٨	١٢,٥٠			
		أستاذ مساعد	١٥	١٣,٥٣			
	الأهداف الوجدانية	أستاذ	٣	٨,٥٠	١,٨٥٧	٢	٠,٣٩٥
		أستاذ مشارك	٨	١٢,٩٤			
		أستاذ مساعد	١٥	١٤,٨٠			
	الأهداف الحركية النفسية	أستاذ	٣	١٢,٦٧	٠,٠٤٣	٢	٠,٩٧٩
		أستاذ مشارك	٨	١٣,٦٩			
		أستاذ مساعد	١٥	١٣,٥٧			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأهداف التعليمية التداولية	أهداف المدخل التعليمي التداولي	أستاذ	٣	١٢,٥٠	٠,٠٦٦	٢	٠,٩٦٨
		أستاذ مشارك	٨	١٣,٤٤			
		أستاذ مساعد	١٥	١٣,٧٣			
المحتوى التعليمي التداولي	بناء المحتوى التعليمي التداولي	أستاذ	٣	٨,٦٧	٢,٠٦٨	٢	٠,٣٥٦
		أستاذ مشارك	٨	١٢,٣٨			
		أستاذ مساعد	١٥	١٥,٠٧			
	احتياجات المتعلم من المحتوى التداولي	أستاذ	٣	١٢,٥٠	١,٧٩٢	٢	٠,٤٠٨
		أستاذ مشارك	٨	١٠,٨١			
		أستاذ مساعد	١٥	١٥,١٣			
	أهداف المحتوى التعليمي التداولي	أستاذ	٣	١٠,٦٧	١,٨٠٧	٢	٠,٤٠٥
		أستاذ مشارك	٨	١١,٣٨			
		أستاذ مساعد	١٥	١٥,٢٠			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع محاور وأبعاد الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الأهداف التعليمية التداولية والمحتوى التعليمي التداولي من خلال المدخل التداولي تعزى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمتغير الدرجة العلمية، وهذا يدل على تشابه مستويات فاعلية الأهداف التعليمية التداولية والمحتوى التعليمي التداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية من خلال المدخل التداولي مهما اختلفت الدرجة العلمية.

ومن خلال التحليل الإحصائي لنتائج هذه الدراسة تبيّن أن هناك فاعلية كبيرة في الأهداف العامة، والإجرائية، والوجدانية، والحركية النفسية، وكذلك أهداف وبناء المحتوى التعليمي واحتياجات المعلم منه، وأنه يمكن أن يتحقق ذلك من خلال مدخل تداولي مستقل قائم بنفسه، وهو ما سعت الدراسة إلى الكشف عنه.

النتائج والتوصيات

أولا: النتائج

من خلال إطار الدراسة النظري وتحليل نتائج الاستبانة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن التعليم التداولي مرتبط بمبادئ ومسلمات وأسس كثير من المداخل التعليمية مما يؤكد إمكانية قيام مدخل تعليمي تداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- أن المدخل التعليمي التداولي يجمع في أهدافه وإستراتيجياته التعليمية وغاياته بين أهم المداخل التعليمية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مثل: المدخل الاتصالي، والمدخل التكاملي، والمدخل الطبيعي، والمدخل الشفهي، والمداخل التفاعلية، والمداخل الوظيفية، والمداخل المهارية، ومدخل المهمة التعليمية.
- أنه يمكن من خلال المدخل التعليمي التدولي تحقيق التواصل الفعّال، وتقريب المسافة بين العناصر والمهارات التي تم تعلمها واكتسابها في البرنامج التعليمي وبين المعاني الاجتماعية للغة، وتقديم اللغة في إطار ثقافتها وليس بمعزل عنها.
- أن الأهداف التعليمية التداولية العامة منها، والإجرائية الوجدانية والحركية النفسية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ذات فاعلية كبيرة في المدخل التعليمي التداولي؛ مما يؤكد على إمكانية توظيف الأهداف التربوية التعليمية في المدخل التداولي في تعليم اللغة.

- إمكانية بناء محتوى تعليمي تداولي يحقق احتياجات المتعلم وفقا لمدخل تداولي يواكب النظريات التعليمية الحديثة.

ثانيا: التوصيات

على ضوء هذه النتائج يقدم البحث التوصيات الآتية:

- السعي لبناء مدخل تعليمي تداولي من خلال استكمال دراسة مبادئ وأسس المدخل التداولي، كالأسس التداولية لبناء المنهج، وتحديد طرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته.

- إعداد معلمين على مستوى عال من من الإلمام بأسس المدخل التداولي؛ للاضطلاع بعملية التعليم التداولي.

- دراسة وضع آليات علمية متخصصة لبناء المواد التعليمية الطبيعية للتعليم التداولي.

- توظيف التقنيات لبلورة مدخل تعليمي قائم على التداولية.

- تجاوز صعوبات تقييم التعلم التداولي باتباع أحدث أساليب التقييم، وابتكار أساليب جديدة لتقييم التعليم التداولي

- إعداد دراسات تطبيقية تبين مدى فاعلية التقييم بالمدخل التعليمي التداولي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

أولا: الكتب

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن جني، عثمان. (١٣٧٦). الخصائص. تحقيق: محمد على النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (١٩٩٦). المقدمة. تحقيق: درويش الجويدي. بيروت: المكتبة العصرية، الطبعة الثانية.
- لمجموعة من الخبراء. (١٠١٦). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. الطبعة الأولى (ترجمة عبد الناصر عثمان صبير). مكة: معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القري.
- أوشان، علي آيت. (١٩٩٨). اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي. الدار البيضاء: دار الثقافة، الطبعة الأولى.
- براون، دوجلاس. (١٩٩٤). مبادئ تعلم وتعليم اللغة. (ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج
- بعلبكي، منير. (١٩٨٩). المورد، قاموس إنجليزي عربي. الطبعة الثالثة والعشرين. بيروت: دار العلم للملايين.
- جنسن، إريك. (٢٠٠٧). التدريس الفعّال. الطبعة الأولى. الرياض: منشورات مكتبة جرير.
- خرما، نايف وحجاج، علي. (١٩٨٨). اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها. سلسلة دار المعرفة ١٢٦. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- دلاش، الجيلالي. (١٩٨٣م). مدخل إلى علم اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية وآدبها. (ترجمة: محمد يحياتن)، الجزائر: نشر ديوان المطبوعات الجامعية.

- داود عبدة. (١٩٧٩). نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا. الكويت: مؤسسة دار العلوم، الطبعة الأولى.
- ديفيس، آلن وألدر، كاثرين (محرران). (٢٠١٦). المرجع في اللغويات التطبيقية. الجزء الثاني، (ترجمة: ماجد الحمد و حسين عبيدات). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الربعي، محمد عبد العزيز. (٢٠١٣). مدخل لفهم جودة عملية التدريس، المنهج- أدوار المعلم -مدخل التدريس-الجودة التعليمية. الطبعة الأولى. عمّان: دار الفكر.
- ريتشاردز، جاك و روجرز، ثيودور. (١٩٩٠). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، وصف وتحليل. (ترجمة: محمود إسماعيل صيني و عبد الرحمن العزيز العبدان، عمر الصديق عبد الله). الرياض: دار عالم الكتب.
- ريتشاردز، جاك. (٢٠١٢). تطوير مناهج تعليم اللغة، الطبعة الثانية، (ترجمة: ناصر بن عبد الله غالي وصالح بن ناصر الشويرخ). إصدارات النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزهراني، تركي بن علي، وآخرون. (٢٠١٩). مداخل تعليم اللغة العربية، رؤية تحليلية. الطبعة الأولى. الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠١م). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الشروق.
- الشويرخ، صالح ناصر. (٢٠١٧). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الطبعة الأولى. الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. المغرب: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة (إيسيسكو).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عبد الرحيم، منتصر أمين. (٢٠١٦). آفاق تداولية بحوث ودراسات مختارة (١). الطبعة الأولى. عمان: دار كنوز المعرفة.
- العربي، أسامة زكي السيد علي. (٢٠١٦). استراتيجيات التدريس التبادلي سبل جديدة لتحسين استيعاب المقروء في فصول تعليم اللغة العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٤٢٣هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى. مكة: مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى.
- العميري، هدى سعود شويرد وآخرون. (٢٠١٢). الوثيقة الوطنية لبناء منهج اللغة العربية، المرحلة المتوسطة. الطبعة الأولى. الكويت: قطاع البحوث والمناهج، وزارة التربية بالكويت.
- عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠). مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية. الطبعة الأولى. مكة: اصدار معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى.
- غاري موريسون وستيفن روس وجيرولد كيمب. (٢٠١٢). تصميم التعليم الفعَّال. طبعة الأولى، (ترجمة: أماني الدجاني). الرياض: منشورات مكتبة العبيكان.
- فريمان، دايان لارسن. (١٩٩٧). أساليب ومبادئ في تدريس اللغة. (ترجمة عائشة موسى السعيد). الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
- القحطاني، سالم بن سعيد، وآخرون. (٢٠١٠). منهج البحث في العلوم السلوكيةمع تطبيقات على spss. الطبعة الثالثة. الرياض.
- كوهين، أندور وإيشيهارا، نوريكو. (٢٠١٥). تعليم التداولية وتعلمها، حيث تلتقي اللغة والثقافة. (ترجمة: سعد محمد جديع القحطاني). الرياض: دار جامعة الملك سعود.
- المتوكل، أحمد. (٢٠٠٦). المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد. الطبعة الأولى. الرباط: دار الأمان.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة. الطبعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرابعة. عمان، الأردن: دار المسيرة.

- ميتشل، روزا موند ومايلز فلورنس. (٢٠٠٤). نظريات تعلم اللغة الثانية. (ترجمة: عيسى عودة الشيريوفي). الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
- الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه. مكة: وحدة البحوث والمناهج، معهد تعليم اللغة العربية، بجامعة أم القرى.

ثانيا: الرسائل العلمية

- الحسن، عبد الله عبد العزيز. (٢٠١٩). أثر استعمال المدخل التداولي في تنمية مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- شيباني، الطيب. (٢٠١٠). إستراتيجية التواصل اللغوي في تعلم وتعليم اللغة العربية دراسة تداولية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- عبد الحميد، أماني حلمي. (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على المدخل البراجماتي في تحسين الكفاءة اللغوية الاتصالية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، (دراسة غير منشورة)،كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- ثالثا: المجلات المحكمة والدوريات المؤتمرات
- الربابعة، إبراهيم حسن. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور المدخل الوظيفي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، العدد ١، المجلد ٤٦.
- طعيمة، رشدي أحمد، الناقة، محمود كامل. (بدون تاريخ). تعليم اللغة لأغراض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاصة: مفاهيمه ومنهجياته المشكلة ومسوغات الحركة (بحث غير منشور).
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٧). معايير جودة الأصالة في طرق التدريس، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، العدد الرابع.
- عريف، هنية وبوجملين، لبوخ. (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، دورية علمية محكمة، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد ٢٣، ديسمبر.
- العلوي، بركاهم. (٢٠١٨). دور المشافهة في تثبيت الملكة التواصلية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، العدد الرابع.
- عمر، أحمد مختار. (١٩٨٤). اللغة العربية بين الموضوع والأداء، مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، أبريل - مايو - يونيو.
- القحطاني، سعد بن محمد. (٢٠١٧). نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الثاني، السنة التاسعة، ديسمبر.
- الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٩). المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المنعقد في الفترة ١٤-١٥/ ١١/ ١٤٣٠ه الموافق ٢-٣/ ١١/ ٢٠٠٩م.
- الهاشمي، عبد الله مسلم (٢٠١١). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة: أسسه النظرية والتطبيقية، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للغات «تنمية المهارات الدقيقة لدارسي اللغات» مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، في الفترة: ٢٢ - ٢٤ أبريل ٢٠١١م.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الوظائف المعجمية في تدريس مفردات العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية

د. منصور بن مبارك ميغري[١]
أ. إبراهيم جاكيتي[٢]

المستخلص:

تسعى هذه الدراسة إلى استثمار منوال الوظائف المعجمية الذي طوّرته نظرية معنى-نص، كما صاغها إيغور مالتشوك وشركاؤه، في نقد طرق تدريس المفردات في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، واستكشاف آفاق تطويرها. وتهدف الدراسة تحديدا إلى التحقق ممّا إذا كانت سلسلتا: «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا» تراعيان هذا الجزء الأساسي من المعرفة المعجمية في المحتوى التعليمي لدروس المفردات وتدريباتها. وقد اخترنا المنهج الوصفي التحليلي للبحث في مدى مناسبة المادة التعليمية في السلسلتين لتنمية المعرفة بالوظائف المعجمية في تدريس المفردات، واخترنا من بين الوظائف المعجمية تحديدا، وظائف: «الترادف» و»الجنس» و»التضاد» و»المعكوس» و»النقيض» من بين الوظائف الجدولية، ووظائف: «التقوية» ووظيفة»أفعال العماد» بفروعها الثلاثة ،من بين الوظائف السياقية. واستخدمنا بطاقة التحليل في جمع البيانات وتحليلها.

الكلمات المفاتيح: المعرفة المعجمية، الوظائف المعجمية، الوظائف المعجمية الجدولية، الوظائف الجدولية السياقية، تدريس المفردات، العربية بين يديك، أهلا وسهلا.

١- أستاذ اللسانيات العربية المشارك- معهد اللغويات العربية- جامعة الملك سعود.
٢- طالب دراسات عليا- معهد اللغويات العربية- جامعة الملك سعود.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Lexical Functions in Arabic L2 Vocabulary Teaching: A Descriptive Analytical Study

Mansour Mbarik Mighri, Associate professor of Arabic Linguistics, Arabic Linguistics Institut, King Saud University.
Ibrahim Diakite, Postgraduate Student, Arabic Linguistics Institut, King Saud University.

Abstract:

This Study aims to Investigate the Lexical Functions model developed by the theory of meaning-text formulated by Igor Mel’□uk and his partners in criticizing the methods of teaching vocabulary in L2 Arabic Textbooks for non-native speakers and exploring the prospects for its development. The Researchers chose the Descriptive and Analytical Approach in assessing the Appropriateness of the Educational Material in L2 Arabic Textbooks to develop knowledge of Lexical Functions in Vocabulary Teaching.

The researchers have also chosen the descriptive and analytical approach, to evaluate the suitability of the educational material in the Textbooks of “Al Arabiya Bayna Yadayk” and that of “Ahlan Wa Sahlan” specifically, to develop knowledge of the lexical functions in teaching vocabulary; and we specifically chose among the lexical functions, the functions: “synonym of”,”Generic of”, “Antonymof “, “conversive of” and “contrastive of” among the paradigmatic functions, also the functions: “reinforcement” and “support verbs” are among the syntagmatic functions, and we used analysis card data for collection and analysis of the data.

key words: Lexical knowledge, lexical functions, paradigmatic lexical functions, syntagmatic lexical functions, Teaching vocabulary, Al Arabiya Bayna Yadayk. and Ahlan Wa Sahlan.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١-المقدمة

١,١ مشكلة الدراسة:

إن معرفة النحو ومعرفة المعجم في لغة ما، تشكّلان الكفاية اللغوية للناطق بتلك اللغة، ولا بدّ من التوازن بين هذين المكوّنين في التعليم. «فالنحو يضبط صحة النطق وسلامته في الاستعمال اللغوي معتمدا على المعالجة والتحليل، والمعجم يضبط صحة توارد الكلمات وتداعيها في الاستعمال اللغوي معتمدا على المعجم الذهني في العقل البشري» (الديبان، ١٤٣٨ ص ٤٠). ومتعلّم اللغة الثانية يختلف عن الناطق الأصلي في اكتساب هذين المكوّنين الأساسيين للكفاية اللغوية، خصوصا المكوّن المعجمي، لكون الناطق الأصلي يكتسب العلاقات المعجمية اكتسابا طبيعيا، بينما يحتاج متعلّم اللغة الثانية إلى آليات تنمي لديه المعرفة بالعلاقات الدلالية بين الوحدات المعجمية؛ ومن النظريات التي اعتنت بهذا المفهوم -منوال الوظائف المعجمية- باعتباره الجزء الواصف للمعرفة المعجمية ضمن نظرية معنى-نص[٣]؛ وتعرّف الوظيفة المعجمية فيها «بأنها علاقات دلالية مطّردة بين عدد من الوحدات المعجمية» (Mel’◘uk,2007، في المجدوب، ٢٠١٨، ص: ٣١١).

يفترض البحث أن منوال الوظائف المعجمية يمثّل على نحو ملائم المعرفة المعجمية

٣- نظرية معنى – نص أو من المعنى إلى النص نظرية لسانية يمكن وصفها بأنها نظرية شكلانية وظيفية تجمع بين العناية بالأبنية الصوتية والصرفية والتركيبية وبين الاهتمام بالجانب الدلالي والمعجمي الذي اختارته قاعدة لها. نشأت النظرية في خمسينيات القرن الميلادي الفائت في معهد علوم اللغة بموسكو. وكانت اهتمامات مؤسسيها ،إيغور مالتشوك وزملائه، منصبة على بناء نظرية قادرة على تطوير مناويل وصف لغوي للألسنة المختلفة تجعل الترجمة الآلية والتعلم الآلي ممكنين. وفرضيتها الأساسية، المستمدة رأسا من سوسير ويلمسلاف، هي أن اللغة نظام يطابق بين تمثيلين دلالي وصوتي يتوسط بينهما وسيطان ضروريان هما التمثيل التركيبي والتمثيل الصرفي. وتهدف النظرية إلى وصف التطابق بين التمثيل الدلالي (= المعنى) والتمثيل الصوتي (= النص). ومع إقرارها بإمكان وصف هذا التطابق في الاتجاهين ، فإنها تلتزم بإجرائه من وجهة التأليف أي من وجهة المتكلم المنتج للغة لا من وجهة التحليل ، وجهة السامع المتقبل للغة. ويتم بناء الوصف في صورة « آلة منطقية كامنة» تنمذج قدرة المتكلم على التأليف . وتقع النظرية في قلب المنعطف المعجمي في اللسانيات المعاصرة وهي من بوادره الأولى. لذا يكتسي المعجم بمعنييه النظري باعتباره معرفة ذهنية كامنة لدى الناطق باللغة، والصناعي باعتباره منتجا صناعيا لغويا ، أهمية قصوى ضمنها. ومن هنا عنايتها بالوظائف المعجمية باعتبارها شكلنة صارمة للعلاقات الدلالية المعجمية في معجم اللغة.
ويمكن للقارئ المستزيد أن يرجع إ بالعربية ،إلى : بولغار (٢٠١٢)؛ مالتشوك (٢٠١٧) ، وبالإنجليزية إلى: Mel’◘uk& Mili´cevi´c (2020) وبالفرنسية إلى : Mel’◘uk& Mili´cevi´c (2014/Vol 1).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القائمة في ذهن المتكلّم باللغة- أي الكفاية المعجمية، وبناء عليه يسعى إلى استكشاف مدى مراعاة السلسلتين: «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا « مفهوم الوظائف المعجمية، باعتبارها جزءا جوهريا من المعرفة المعجمية، في مستوى التعلّمات المتّجهة إلى الوحدات المعجمية، وعليه يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

إلى أيّ مدى تخدم المادة التعليمية في سلسلتي «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا « تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية باعتبارها جزءا أساسيا من المعرفة/ الكفاية المعجمية؟

١,٢-أهمية الدراسة

وقع الاختيار على هذا الموضوع لأهميته النظرية والتطبيقية في تعليم اللغات. فمن أهميته النظرية أن منوال الوظائف المعجمية من المناويل النظرية التي استطاعت ضبط شبكة المشتقات الدلالية المفيدة الخاصة بكل وحدة معجمية في أي لغة مع متعلّقاتها، في حين كانت غالبية الدراسات اللغوية القديمة تعتبر المعجم عنصرا شاذا لا تخضع عناصره لقوانين مطّردة، ويرتبط هذا التطوّر بالمنعطف المعجمي في البحث اللساني المعاصر الذي حدث مطلع ثمانينيات القرن العشرين (حمودة، ٢٠١٥، ص ٢٠-٢١).

ويمكن إجمال الجهاز النظري الواصف للوظائف المعجمية ضمن نظرية معنى – نص، في مفهومين رئيسيين. هما الاشتقاق الدلالي/ Semantic Derivationوالتصاحب اللفظي/ Collocation. حيث يذكّر الاشتقاق الدلالي بالاشتقاق الصرفي/ Morphological Derivation ويتقاطع معه، ولكن مع الفارق . أمّا الاشتقاق الصرفي فيشير إلى علاقة جدولية بين مفردتين قوامها المعنى واللفظ في آن واحد، ومثالها العلاقة : اسم فاعل (كتب) = كاتب، اسم مكان (كتب)= مكتب. وأمّا الاشتقاق الدلالي فيشير أيضا إلى علاقة جدولية بين مفردتين أو لفظتين ل١ (= كتب) ول٢ (=قلم)، هذه العلاقة خلافا لعلاقة الاشتقاق الصرفي، مؤسسة على قرابة معنوية في الأساس. وهي مشروطة بـ (أ)قبولها للشكلنة في علاقة أو وظيفة معجمية جدولية على غرار اسم آلة (كتب) = قلم أو اسم فرد (نساء)=

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إمرأة أو اسم فريق (طائرة) = طاقم (انظر لتفاصيل علاقات الاشتقاق الدلالي الفقرة ٢, ١, ٣)، وفي الحالة النموذجية تعرّف «ل٢» باعتماد «ل١» كقولك «القلم أداة يُكتب بها» و»المرأة الواحدة من النساء»؛ و(ب) كونها علاقة مطّردة في اللغات الموصوفة، ومثالها: اسم آلة (كتب)= قلم، اسم آلة (ذبح)= سكّين، اسم آلة (حفر)= فأس... إلخ و(ج) وكونها ممكنة التحقّق في علاقة اشتقاق صرفي، ومثالها: اسم آلة (قصّ)= مقص، اسم آلة (فتح)= مفتاح... إلخ.

ويشير التصاحب اللفظي إلى علاقة توارد بين مفردتين أو أكثر في تعبير يحكمه فضلا عن قانون النحو، قانون دلالي معجمي عرفي. تتكون المتصاحبة اللفظية من أساس أو لفظة مفتاح من قبيل: «جرح»، «أبيض»، «نوم»؛ ومصاحب من قبيل «بليغ»، «ناصع»، «عميق» على التوالي لكي نكتفي بوظيفة معجمية واحدة للتمثيل هنا، هي وظيفة التقوية أو الإشباع. يختار المتكلّم المفردة الأساس بشكل حرّ، ولكنه ما أن يقرر تقويتها حتى تُلزِمُه أعرافٌ لغوية معجمية خالصة، باختيار مصاحب مقوٍّ واحد أو مجموعة محدودة من المفردات التي يمكنه إيرادها دون أن ينحرف عن معايير اللغة المعنية في التعبير. وبذا يحصل من إجراء التقوية ما يلي: تقوية (جرح)= جرح بليغ (أو عميق مثلا)، تقوية (أبيض) =أبيض ناصع (وليس « أبيض بليغ» مثلا)، تقوية (نوم)= نوم عميق وهكذا. ومن شروط الوظيفة المعجمية السياقية المتصلة بالمتصاحبات الإطراد في المقام الأول (انظر لتفاصيل علاقات التصاحب اللفظي الفقرة ٢, ١, ٣).

وتقبل العلاقتان، علاقة الاشتقاق الدلالي وعلاقة التصاحب الاختزال الرياضي إلى الدالة الرياضية: د(س)= ص، لكن مع الفارق. فناتج دالة الاشتقاق الدلالي في العلاقات الجدولية مفرد، مثاله: مرادف (ذهب)= تبر؛ وناتج العلاقات السياقية التصاحبية مركّب أو عبارة، ومثاله: عماد المفعولية (الصلاة)= أقام الصلاة. Polguère , (2007, pp, 17-27 Mel’□uk &)

ومن أهميته التطبيقية في تعليم اللغات، أنها تنبئ المتعلّم بخصائص اللغة التي يدرسها،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتقدّم له مجمل العلاقات التي تتوارد مع الوحدة المعجمية من علاقات جدولية مثل: الترادف والتضاد .. وعلاقات سياقية مثل: علاقات التقوية وأفعال العماد، فيختار المتعلّم منها لتشكيل المعنى الذي يريده.

١,٣-أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى:

- الكشف عن مدى تناسب المادة التعليمية في سلسلتي «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا « مع مفهوم الوظائف المعجمية باعتباره نمذجة ممكنة للمعرفة المعجمية. ويتفرّع عن هذا الهدف هدفان فرعيان هما:
- التعرّف على موقع الوظائف المعجمية في تعليم المعجم (المفردات) في سلسلتي »العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا «.
- الوقوف على كيفية معالجة السلسلتين الوظائف المعجمية من خلال التدريبات والأنشطة التعليمية المرافقة لها.

١,٤-أسئلة الدراسة: السؤال الرئيس هو:

إلى أيّ مدى تخدم المادة التعليمية في سلسلتي «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا» تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية باعتبارها جزءا أساسيا من المعرفة/ الكفاية المعجمية؟. ويتفرع عنه سؤلان فرعيان:

- ما موقع الوظائف المعجمية في تعليم المعجم (المفردات) في «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا «؟
- كيف عالجت السلسلتان الوظائف المعجمية من خلال التدريبات والأنشطة التعليمية المتضمنة فيهما؟.

وعليه، فإن البحث يتضمن ثلاثة مستويات: (أ) مستوى وصفي يقدم إجابة عن السؤال الفرعي الأول؛ و(ب) مستوى تحليلي يحاول الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني؛ و(ج) مستوى نقدي يصهر نتائج الوصف والتحليل مع مفاهيم الإطار النظري المعتمد في معالجة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البيانات، ليناقش نتائج البحث، ويقدم وجهة نظر الباحثين في كيفية تطوير المواد التعليمية التي تخدم هذا الجانب الأساسي من المعرفة اللغوية المعجمية، وتوليه ما هو جدير به من الاهتمام.

١,٥-حدود الدراسة:

- يقتصر البحث على مفهوم الوظائف المعجمية في الدراسات المعجمية، والبيانات النظرية التي تتعلّق بها، وموقعها ضمن المعرفة المعجمية، وإستراتيجيات تدريس المفردات بمراعاة هذه الوظائف، والجوانب المتعلّقة بذلك.
- يقتصر الجانب التطبيقي في البحث على تحليل محتوى سلسلتي «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا» (كتاب الطالب «٣» بالنسبة إلى «العربية بين يديك»، والمستوى المتوسط من سلسلة «أهلا وسهلا»)، لبيان كمّية تدريبات الوظائف المعجمية فيهما: على وجه التحديد، يعتني البحث بوظائف «الترادف» و»التضاد» و»النقيض» و»المعكوس» من بين الوظائف الجدولية، ووظيفتي «التقوية» و»أفعال العماد» من بين الوظائف السياقية، بالإضافة إلى بيان كيفية معالجة هذه الوظائف في دروس المفردات وتدريباتها، مع تقديم توصيات واقتراحات بناء على النتائج التي ستفضي إليها الدراسة.

١,٦-مصطلحات الدراسة:

١,٦,١-المعرفة المعجمية: المعرفة المعجمية تتضمّن جميع التمثيلات النطقية والكتابية والمفهومية للوحدات المعجمية التي يكتسبها المتعلم، فتقتضي معرفة المفردات داخل لغة ما، الإحاطة بكمّ هائل من المعلومات، ومن ضمنها الخصائص الصوتية/ الصواتية والصرفية والنحوية والتركيبية والدلالية والبلاغية. (الفهري،١٩٩٩، ص ٣).

١,٦,٢-منوال الوظائف المعجمية: منوال نظري تقترحه نظرية معنى-نص، يرصد العلاقات الدلالية الكلية بين الوحدات المعجمية ويصنفها ويشكلنها، بما يتيح وصف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه العلاقات في اللغات البشرية المختلفة باعتماد جهاز مفهومي واصف واحد، ويعرف مالتشوك الوظائف الدلالية: «بأنها علاقات دلالية مطّردة بين عدد من الوحدات المعجمية» (Mel'čuk & Polguère, 2007, P 23).. وتنقسم الوظائف المعجمية إلى قسمين كبيرين يحاكيان قسمة فردينان دو سوسير الشهيرة للعلاقات اللغوية (دي سوسير، ١٩٨٥، ص ١٥٥-١٥٦) هما: الوظائف الجدولية والوظائف السياقية.

٣, ٦, ١-الوظائف الجدولية: هي العلاقات الرأسية التي تكون للوحدة المعجمية مع متوارداتها الدلالية، أو هي المفردات التي يمكن أن تتخذ الموقع نفسه في العلاقات الرأسية للوحدات المعجمية، وينطبق ذلك على علاقات (الترادف والتضاد والاشتقاقات..) . ويبلغ عدد الوظائف الجدولية عشرين (٢٠) وظيفة معجمية، سيأتي ذكرها في الإطار النظري.

٤, ٦, ١-الوظائف السياقية: هي العلاقات السياقية التي تتجلّى على المستوى الأفقي في تعاقب الوحدات الصوتية في مقاطع وكلمات، أو في تعاقب الوحدات اللغوية لتكوين العلاقات التركيبية، مثل: علاقة الفعل بالفاعل أو الجار بالمجرور... (المجدوب، ٢٠١٣، ص ٧٥)، هذا في المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية. أما في المستوى المعجمي الذي يعنينا هنا، فتشير إلى تعاقب وحدتين إحداهما الأساس أو الكلمة المفتاح والأخرى الملازم أو المصاحب، وهو تعاقب لا يحكمه قانون التركيب إلا جزئيا، في حين تتحكم في جوهر العلاقة قيود التأليف المعجمية؛ ويبلغ عدد الوظائف السياقية ستا وثلاثين (٣٦) وظيفة معجمية، سيأتي ذكرها في الإطار النظري.

٥, ٦, ١-تدريس المفردات: يشير إلى مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلّم في تعليم الوحدات المعجمية للغة المعنية. ويشمل تدريس الوحدات المعجمية حسب منوال الوظائف المعجمية المفردات اللغوية، والمتصاحبات اللفظية، والتعبيرات الاصطلاحية.

٦, ٦, ١-سلسلة «العربية بين يديك»: إحدى أشهر سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، في العالمين العربي والإسلامي، تهدف إلى تمكين متعلم العربية لغة ثانية الكفاية اللغوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والاتصالية والثقافية، فيتمكّن المتعلم من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهة وكتابة ومن التعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف المختلفة. وتزويد بجوانب متنوّعة من ثقافة اللغة. (الفوزان، وآخرين، ١٤٢٨، ص «ج-خ»).

٧,٦,١-**سلسلة «أهلا وسهلا»**: إحدى أشهر سلاسل تعليم العربية لغة أجنبية، تهدف إلى تمكين المتعلّم من اكتساب الكفاية العامة في العربية الفصحى بما في ذلك الكفاية في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، والعناصر اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)، وثقافة اللغة. (Mahdi, 2013, P " xxvii-xxi").

٢-المحور الأول: الإطار النظري والدراسات السابقة:

١,٢-**الإطار النظري**: يشمل الإطار النظري المفاهيم الأساسية المرتبطة بالوحدة المعجمية ومعرّفاتها، ومفهوم الوظيفة المعجمية ضمن نظرية معنى-نص، وأقسامها مع التمثيل عليها، وضبط موقع الوظائف المعجمية ضمن المعرفة المعجمية العامة، وموقعها في تدريس المفردات.

١,١,٢-**الوحدة المعجمية**: هي الأساس الذي ينبني عليه المعجم الذهني والكفاية المعجمية، فإذا دخلت التركيب تخصّصت وتصرّفت في صورة لفظة Word-form، هي عبارة عن وحدة معجمية منزلة في سياق التركيب قد أضاف إليها المتكلّم العناصر التصريفية التي يفرضها النحو مثل: التعريف والجنس والعدد والتصغير في الأسماء، والزمن والمظهر والصيغة والشخص والعدد والجنس في الأفعال..

ذكر بولغار (٢٠١٦) أن مصطلح «الوحدة المعجمية» عالج مشكلة مفاهيمية حيّرت اللسانيين فيما يتعلّق بمصطلح «الكلمة» / "Word" سواء في لغة واحدة أو في لغات متعدّدة، مما جعل البعض يدعو إلى التخلّي عن هذا المصطلح، دون أن يقترح بديلا، لكن بولغار ومالتشوك اقترحا مصطلح «الوحدة المعجمية» أو « العجمة»/ «Lexis» ليكون بديلا لمصطلح «الكلمة» مع توضيح العلاقات المرتبطة بها (Polguère. 2016, P 47-48).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فمن هذه العلاقات مصطلح الكلمة–المبنى/ اللفظة Word-form وهي وحدة عينية تحقّق باللفظ الوحدة المعجمية النظرية المجردّة التي يفترض أن تكون المباني التصريفية المختلفة تحقّقات سياقيّة لها؛ فالوحدة المعجمية: (فتح) يتصرّف منها الصيغ: (فتحتْ، افتح، يفتح ..) وتسمى كلمات–مباني أو ألفاظ. وبهذا التمييز زال اللبس الملازم لمصطلح الكلمة وأمكن كذلك التمييز في مبنى الوحدة المعجمية بين المبنى مفرد والمبنى مركب (أو التعبير المعجمي) فالوحدة المعجمية الإنجليزية (Potato/ بطاطس) تتحقق في لفظتين أو كلمتين– مبنيين هما (potatoو potatoes). ولكن مقابل هذه الوحدة المعجمية الإنجليزية نجد في الفرنسية (pomme de terre) وهي تعبير معجمي يتحقق في تصريفتين: (pomme de terre للمفرد و pommes de terreللجمع) وفي الحالتين نكون إزاء وحدة معجمية «عبارية» « phrase ». (Polguère. 2016, P 53-54).

ومن ثمار هذا التدقيق المفهومي والاصطلاحي التفريق بين الشكل التأليفي للوحدة المعجمية التي تتحقّق في مبنى واحد، والشكل التحليلي التي يعبّر عنه بمبنى مركّب مثل: (استنهض/ طلب النهوض؛ صلّى/ أدى الصلاة..) وهو ما يسمح بسهولة استيعاب العلاقة بين الوحدة المعجمية المفردة والتعبير المعجمي المكافئ لها مثل: فشل/ رجع بخفي حنين؛ مات/ لقي مصرعه. (أنظر: المجدوب ٢٠١٤، ص ٦٧).

١ ,١ ,١ ,٢–معرّفات الوحدة المعجمية:

إن للمعرفة المعجمية دورا كبيرا في نموّ كفاية المتعلّم اللغويّة، وتنطوي هذه المعرفة على عدّة مستويات منها: تأليفها الصّواتي ، وبنيتها الصرفية، وخصائصها التركيبية، ومتعلّقاتها الدلالية (التوارد المعجمي) بما في ذلك بنيتها الحملية القائمة على العلاقة بين المحمول الدلالي وموضوعاته التي يطلبها. ومن المهمّ للمختصّ أن يدرك أن معرفة وحدة معجمية لا تقتصر على التحقّق من تعريفها القاموسي كما يتبادر ذلك إلى ذهن الكثير من معلّمي اللغة الثانية، إذ إن عملية تعلّم المفردات عملية تدريجية تتطوّر من خلال استراتيجيات كثيرة للاستقبال والانتاج اللغويين، من أبرزها: ما ورد لدى العناتي (٢٠٠٩) من استخدام الصورة في تعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معاني مفردات محسوسة، واستخدام نماذج مجسّمة للمفردات المحسوسة، والترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأم، وإستراتيجية البحث عن المترادفات، والمتضادات، والحقول الدلالية، والخرائط الدلالية. (العناتي: ٢٠٠٩، ص٥٣٩-٥٤٨). وقد ذكر بينيت(2006) Bennett ثلاثة مكونات رئيسة تشكل معرفة الوحدة المعجمية. هي:

- معرفة شكل الوحدة المعجمية من حيث النطق والكتابة ومكوّناتها الصواتية.
- معرفة المعنى أي الدلالات الواردة عن الوحدة المعجمية في القاموس وعلاقاتها (الترادف، التضاد...).
- معرفة خصائصها التركيبية، ووظائفها ومتصاحباتها في الاستخدام، ومواراداتها في سياقات مختلفة، وكل هذه المعرفة عن الوحدة المعجمية يمكن الحصول عليها من خلال التعلّم العرضي للغة (Bennett, 2006, P 21)أو من خلال التعلّم الصريح..

يمكن أن نخلص إلى أن اكتساب وحدة معجمية لا يتم دفعة واحدة ولا من طريق واحدة، بل هي عملية متدرّجة ومتعددة الأبعاد: تتضمّن معرفة سماتها اللفظية والكتابية والتركيبية والدلالية وقيودها والمرجعية التصورية، ووضعها في علاقات دلالية، وربطها بوحدات معجمية أخرى على شكل شبكات جدولية وسياقية تبنى في ذهن المتعلّم. (انظر: المصدر السابق، ص:١٣٩).

٢,١,٢-مفهوم الوظيفة المعجمية: الوظائف المعجمية (و) أداة مقترحة في إطار نظرية معنى-نص[٤] لنمذجة العلاقات بين الوحدات المعجمية، وتعرّف الوظيفة المعجمية «بأنها علاقات دلالية مطّردة بين عدد من الوحدات المعجمية» (Mel'čuk & Polguère, 2007, P 23)، فهي تصف علاقة قائمة بين وحدة معجمية (ع) وبين مجموعات من الوحدات المعجمية أو التعبيرات الاصطلاحية، وتسمي قيمة تطبيق (و) على الوحدة المعجمية (ع)=وظيفة معجمية، وتأتي

٤- نظرية معنى-نص: نظرية لسانية مؤسسة دلاليا ومعجميا وهي ذات توجه تطبيقي في معالجة اللغة حاسوبيا وفي تعليمها. ومن خصائصها أنها تعطي أهمية كبيرة للربط الذي يقوم به متحدّث لغة ما، بين معنى معين ومجموع الملفوظات التفسيرية المعبّرة عن ذلك المعنى، لذا فإن فكرة إعادة الصياغة (paraphrase) من صميم نظرية معنى-نص، لأنها تدلّ على إتقان اللغة بشكل واضح، ويستدعي ذلك معرفة جيدة بالعلاقات المعجمية (María & Ramos , 2014, P 1-3)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الوظيفة المعجمية بعدد من أنماط العلاقات المعجمية وتعرّف كل وظيفة بواسطة اسم خاص بها (بولغار، ٢٠٠٣/ ٢٠١٢م، ص١٨٢)

لقد ورد لدى ماريا و راموس، (María & Ramos (2014 أن من أهمّ مميزات نظرية معنى-نص استخدام مفهوم الوظيفة المعجمية لنمذجة العلاقات المعجمية الجدولية والسياقية للغة، كل علاقة تنمذج كوظيفة في المعنى الرياضي للمصطلح (و (س) = ص) وتطبّق على الوحدة المعجمية للوصول إلى مشتقاتها الدلالية ومتصاحباتها اللفظية، وهي ما تسمى بالوظيفة المعجمية. (María & Ramos , 2014, P 3).

وبناء على نمذجة العلاقات الرياضية بين الوحدات المعجمية استطاعت النظرية أن تضبط شبكة المشتقات الدلالية المفيدة الخاصة بكل وحدة معجمية في أيّ لغة مع متعلّقاتها، في حين كانت الدراسات اللسانية القديمة تعتبر المعجم عنصرا شاذا في المستويات اللغوية ملحقا بالدراسات النحوية ليس له أيّ بنية واضحة، تجعله صالحا للجدولة رأسيا أو أفقيا، ولا تخضع عناصره لقوانين مطّردة، ومن المؤيدين لهذا الرأي تمام حسان في كتابه العربية معناها ومبناها (حسان، ١٩٩٤، ص ٣١٢-٣١٦) . لكن منوال الوظائف المعجمية دحض ذلك التصوّر، وأثبت بجدارة أن للوحدات المعجمية علاقات رأسية أو (جدولية) وأخرى سياقية أو (أفقية)، تخضعان لقانون الاطّراد.

فمن أمثلة العلاقات القائمة بين الوحدات المعجمية جدوليا الترادف والتضاد: فمرادف (سيارة)=مركبة؛ وضد (صغير)=كبير، فيمكن أن تستبدل الواحدة منها بالأخرى في جملة معيّنة، بما أنها تنتمي إلى قسم الكلم نفسه، وتتوارد في الموضع السياقي نفسه ومثالها: «اشتريت سيارة/ مركبة» «سعد يملك سيارة صغيرة/ سيارة كبيرة» وهكذا.. إلا أن هناك أنماطا من العلاقات المعجمية تربط بين الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى أقسام كلم مختلفة، وتحمل المعنى ذاته، مثال ذلك: العلاقات التصريفية بين اللفظتين «نام/ نوم» في الجملة التالية: نام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

[هو ينام بعمق] يمكن أن تستبدل بـ نوم [نومه عميق]. (بولغار، ٢٠٠٣/ ٢٠١٢م ، ص ١٨١).

ومن أمثلة العلاقات السياقية من بين الوحدات المعجمية(أي التعابير المعجمية): وظيفة الاستحسان: فاستحسان (حج)= «حج مبرور»، ووظيفة أفعال العماد: فعماد (إثم)= «اقترف إثما»، وقيود التصاحب التي بين الوحدتين المعجميتين «حج» و «مبرور»، وبين «اقترف» و«إثما»، قيود دلالية محضة غير معلّلة صرفيا ولا تركيبيا. لذا قيل إن «الوظيفة المعجمية تجعل توليفات الوحدات المعجمية مقيدة بقيود لا يفسّرها لا الصرف ولا الإعراب، بل تقيّدها قوانين معجمية تسمى بالوظيفة المعجمية». (المجدوب وآخرون، ٢٠١٣، ص ٦٥).

والمقياس الأساسي للقول بوجود وظيفة معجمية ما، هو مردوديتها المعجمية العالية، أي حضورها في حقول دلالية متعدّدة، وشمولها وحدات معجمية كثيرة تنعقد بينها تلك العلاقة في مستوى دلالي يشمل المستوى الاشتقاق الصرفي ويجاوزه إلى الاشتقاق الدلالي. (المجدوب،٢٠١٤،ص ٢١١) ويشير مفهوم الاشتقاق الدلالي إلى العلاقات الدلالية التي تتجاوز التناسب اللفظي بين المشتق والمشتق منه إلى وجود صلة دلالية نظامية في المعجم بين مجموعة معتبرة من الوحدات المعجمية ، وهذه إحدى نتائج التخلّص من مفهوم الكلمة التقليدي واستبداله بمفهوم الوحدة المعجمية. (أنظر: المصدر السابق، ص ٧٢). يقول بولغار: «كل اشتقاق صرفي اشتقاق دلالي، وليس العكس»(Polguère. 2016, P 200) ؛ وتظهر أهمية الاشتقاق الدلالي في ما يتيحه من لمّ شتات الوقائع اللغوية من مستويات مختلفة التي لم يعتد الباحثون عقد صلة بينها، والسيطرة عليها في مفهوم واحد: فالوحدة المعجمية «كتب» مثلا، يشتق منها صرفيا اسم الفاعل الصرفي «كاتب» ، أما دلاليّا فيتوسع الاشتقاق ليشمل «المؤلف، المحرر، الصحفي، ..»، أسماء فاعلين دلاليين؛ وفي الاسم المفعول يشتق منها دلاليا «كتاب، رواية، شعر، صحيفة، جريدة،..» وفي اسم الآلة يشتق منها دلاليا «القلم، ولوحة المفاتيح، والريشة..».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣,١,٢-أقسام الوظائف المعجمية والتمثيل عليها: تقسّم الوظائف المعجمية حسب منزلتها إلى وظائف معيارية هي الوظائف الكلية المطّردة في اللغات الموصوفة ووظائف غير معيارية هي الوظائف التي لم ترتق إلى درجة الاطراد المطلوبة . وعموما يشير منوال الوظائف المعجمية إلى القسم الأول حصرا، وفيه تنقسم الوظائف المعيارية إلى قسمين كبيرين: الوظائف الجدولية والوظائف السياقية. وتتكوّن الوظائف الجدولية من عشرين (٢٠) وظيفة معجمية؛ بينما تتكوّن الوظائف السياقية من ست وثلاثين (٣٦) وظيفة معجمية، ومجموع ذلك ست وخمسون (٥٦) وظيفة معجمية معيارية كما ورد عن (مالتشوك، وآخرين، ٢٠١٠، ص ٢٥٨-٢٩٣) ويعرض الجدول التالي أرقام الوظائف وأسماءها مع التمثيل على كل وظيفة بأمثلة مستقاة في معظمها، من تدريبات السلسلتين، وقد اكتفينا بتقريب مفهوم الوظائف التي قد تشكل على القارئ وللمستزيد أن يعود إلى (المجدوب، ٢٠١٣؛ مالتشوك وآخرون، ٢٠١٠) لتفاصيل تعريف الوظائف وقضاياها النظرية:

الرقم	الوظائف الجدولية	الأمثلة
١	الترادف	مرادف (أصنام)=أوثان؛ مرادف (دار)=سكن؛ مرادف (بعث)=أرسل.
٢	المعكوس	معكوس (علّم) تعلّم؛ معكوس (أعطى)=أخذ، استلم؛ معكوس (باع)=اشترى؛ معكوس (زوج)=زوجة.
٣	التضاد (ضد)	ضد (الإحسان)=الإساءة؛ ضد (القوي)=الضعيف؛ ضد (ينفع)=يضرّ؛ ضد (صديق)=عدو؛ ضد (هدوء)=ضجيج.
٤	النقيض (نقيض)	نقيض (الأعمى)=البصير؛ نقيض (الدنيا)=الآخرة؛ نقيض (الشرق)=الغرب؛ نقيض (الإنس)=الجن.
٥	الاتباع	اتباع (محيط)=واسع؛ اتباع (تحدّى)=علنا؛ اتباع (حياك الله)=حياك الله وبياك.
٦	الجنس (جنس)	جنس (جمهورية)=دولة؛ جنس (كرسي) أثاث؛ جنس (الهندسة) علم؛ جنس (أسد)=حيوان؛ جنس (إسلام)=دين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧	المجاز	مجاز (أسرع)=طوى الأرض طيّاً؛ مجاز (مات)=لقي حتفه.
٨	المشتقات الإعرابية	دام عرض الدرس ساعتين=استغرق عرض الدرس مدة ساعتين.
٩	المشتقات الدلالية الاسمية الدالة على المشاركين	اسم١ من (كتَب)=مؤلف، محرّر؛ اسم٢ من (كتب)=كتاب، رواية، شعر؛ اسم٣ من (تكلّم)=مخاطب، اسم٤ من (كتب)=مكتب، إدارة.
١٠	المشتقات الدلالية الاسمية الظرفية الحالية.	اسم [الآلة] (ذبح)=سكين؛ اسم [المكان] (حبس)=سجن؛ اسم [الكيفية] (ضرب)=ضرب غرائب الإبل؛ اسم [النتيجة] (غسل)=غسيل.
١١	الفرد (فرد)	فرد (بهائم)=بهيمة؛ فرد (نساء)=امرأة؛ فرد (أمم)=أمة؛ فرد (أطفال)=طفل.
١٢	المجموع (مجموع)	مجموع (جندي)=جند؛ مجموع (أب)=آباء؛ مجموع (نصيحة)=نصائح.
١٣	اسم الزعيم (زعيم)	زعيم (دولة)=رئيس؛ زعيم (السفينة، طائرة)=ربان؛ زعيم (شركة)=مدير.
١٤	اسم الفريق (فريق)	فريق (طائرة)=طاقم؛ فريق (السياسة) الحزب؛ فريق (جنود)=فرقة.
١٥	اسم البداية (بداية)	بداية (النهار)=الصبح؛ بداية (الليل)=غسق؛ بداية (النوم)=النعاس.
١٦	اسم المركز (مركز)	مركز (فؤاد)=صميم؛ مركز (قضية)=لب؛ مركز (ذرّة)=نواة.
١٧	اسم القمّة (قمّة)	قمّة (جوع)=السُّعار؛ قمّة (حبّ)=شغف؛ قمّة (سعادة)=أوج؛ قمّة (العداوة)=البغض.
١٨	المشتق الدلالي الوصفي الفاعلي	وصف (بحث)=بصدد البحث [عن اسم]؛ وصف (راقب)=مراقَب [من قبل اسم]؛ وصف (حُبس)=محبوس [من قبل اسم].
١٩	المشتق الدلالي الوصفي الممكن (ممكن)	ممكن (أكل)=صالح للأكل، حلال؛ ممكن (اشتعل)= قابل للاشتعال.
٢٠	المشتق الوصفي الافتراضي	صفة مرجحة١ (خدع)=خائن؛ [ممكن١ (خدع)= مخادع]، صفة مرجحة٢ (خدع)=ساذج؛ [ممكن٢ (خدع)=مغفل].

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرقم	الوظائف السياقية	الأمثلة
٢١	التقوية (الإشباع)	اشباع (فوائد)=فوائد كثيرة، إشباع (نوم)=نوم عميق؛ إشباع (أصفر)=أصفر فاقع؛ اشباع (فقر)=فقر مدقع.
٢٢-٢٣	المقارنة [زيادة/ نقصان]	زيادة (النقاش)=احتدم النقاش؛ زيادة (النبت)= ربا النبت؛ نقصان (العاصفة)=هدأت العاصفة؛ نقصان (القمر)=المحاق.
٢٤	محقّ (محق)	محقّ (نجاح)=نجاح عن جدارة؛ محقّ (غيرة)= غيرة في محلّها؛ محق (التهنئة)= تهنئة مستحقة.
٢٥	استحسان (حسن)	حسن (ماء)=ماء عذب؛ حسن (صوت)=صوت عذب؛ حسن (ثوب)=ثوب أنيق؛ حسن (طريق)=طريق سوي.
٢٦	استهجان (سيّء)	استحسان (معيشة)=معيشة ضنكة؛ استهجان (ماء)=ماء كدر؛ استهجان (جوّ)=جو متقلّب.
٢٧	موجب (موجب)	موجب (نقد)=نقد بناء؛ موجب (قرار)=قرار صائب؛ موجب (طالب)=طالب مجتهد.
٢٨	المشتقات الدلالية الظرفية الفاعلة	ظرف (انتظم)=درس اللغة العربية بانتظام؛ ظرف (احترم)=تكلّم الطالب مع أستاذه باحترام؛ ظرف (الأخبار)=إليكم موجز الأخبار.
٢٩	الوسيلة (وسيلة)	وسيلة (رسالة)=راسلتك عبر البريد الإلكتروني؛ وسيلة (سفر)=سافرت بواسطة القطار؛ وسيلة (العبور)=عبّرت البحر بالسفينة.
٣٠	المكانية (مكان)	مكان في/إلى (محطة)= في/إلى مثلا: أوصلني إلى المحطة أو نلتقي في المحطة؛ مكان زمان (من) (قديم)=منذ، مثلا: هذا المكان معمور منذ القدم، أو من قديم الزمان.
٣١	السببية (سبب)	سبب (الصلاة)= نودي للصلاة؛ سبب (الاستفادة)= جاء للاستفادة؛ سبب (الهداية)=لتكبروا الله على ما هداكم.
٣٢	الكينونة	يمكن النظر في هذا إلى وظيفة ٢٢ و ٢٣، مثلا: بداية كونه في زيادة (عاصفة)=عاصفة نافجة؛ أو كونه في نقصان (عاصفة)=هدأت العاصفة.
٣٣,٣٤,٣٥	أفعال العماد [مفعولية، فاعلية، مفعولية غير المباشرة]	عماد مفعولية غير مباشرة (المعروف)=أمر بالمعروف؛ عماد مفعولية (الصلاة)= أقام الصلاة؛ عماد فاعلية (الحق)=حصحص الحق.
٣٦,٣٧,٣٨	أفعال الإمضاء [ممضى، ممضٍ، ممضى غير مباشر]	إمضاء مفعولية (دعوة) = قبل الدعوةَ؛ إمضاء مفعولية غير المباشرة (فخ)= وقع في الفخ؛ إمضاء فاعلية (حُلم)= تحقّق الحلم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣٩، ٤٠، ٤١	الأفعال المرحلية[بداية، نهاية، استمرار]	بداية (عمل)=شرع في العمل؛ نهاية (واجب)=أتم الواجب؛ استمرار (قام)=ظلّ قائما.
٤٢، ٤٣، ٤٤	الأفعال الجعلية [سببية، تعطيل، إباحة]	جعلية (الحياة)=أنقذ حياته؛ جعلية تعطيل (وظيفة)=جعله يفقد وظيفته، أو أعفاه من منصبه؛ جعلية إباحة (موت)=أهدر دمه.
٤٥	فعل التضمين [اشتمال]	اشتمال (رائحة)=عبقت الرائحة في الغرفة؛ اشتمال (ماء)=غمرت المياه الوادي.
٤٦	فعل التجلّي (تجلّي)	تجلّي (الشمس)=أشرقت الشمس؛ تجلي (الصبح) انبلج الصبح؛ تجلي (النبات) أينع النبات.
٤٧	فعل الإعداد (إعداد)	إعداد (جيش)=جهّز جيشا، أو درّبه؛ إعداد (مؤتمر)=نظّم مؤتمرا، أو حفلة.
٤٨	فعل المقاربة (مقاربة)	مقاربة (موت)=أشرف على الموت؛ مقاربة (يأس)= كاد ييأس؛ مقاربة (الساعة)=اقتربت الساعة.
٤٩	فعل التردّي (تردّي)	تردّي (الصحة)= تدهورت الصحة؛ تردّي (العظم)= وهن العظم.
٥٠	فعل الصوت المميزة (صوت)	صوت (القطة)=ماءت القطة؛ صوت (الكلب)= نبح الكلب؛ صوت (الحمار)= نهق الحمار.
٥١	صيغة الأمر (أمر)	أمر (سكوت)=صه!؛ أمر (الكف) مه!.
٥٢	فعل نتيجة (نتيجة)	نتيجة (غسل)=الغسيل؛ نتيجة (ذبح)=ذبيح؛ نتيجة (شرب)=ارتوى، نتيجة (ملأ)=امتلأ.
٥٣	عبارة العسر (عسر)	عسر (كلام)=تعثر في كلامه؛ عسر (ولادة)=عسرت المرأة.
٥٤	عبارة الإفراط (إفراط)	إفراط (بصر)=جحظت عيناه؛ إفراط (أكل)= أكل حتى التّخمة؛ إفراط (في المال)= بذّر المال تبذيرا.
٥٥	عبارة التوقّف (توقف)	توقّف (سيارة عن العمل)=تعطّلت السيارة؛ توقّف (العمل)= الإضراب عن العمل.
٥٦	عبارة الأعراض (عارض)	عارض (غضب)=اربدّ وجهه غضبا عارض (غيظ)=صرّ بأسنانه غيظا.

اخترنا في هذا البحث أن نجتزئ بوظيفتي «الترادف» و»التضاد» والوظائف الملابسة لهما من بين الوظائف الجدولية المذكورة، وبوظيفتي «التقوية» و»أفعال العماد» من الوظائف السياقية المعروضة لسبب نظري يتمثّل في مركزية الوظائف الأربع ومردودها العالي في الإنتاج اللغوي، وسبب تطبيقي يتمثل في ما تثيره من إشكاليات لدى معالجة البيانات التي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جمعناها من السلسلتين كما سيتبين في القسمين اللاحقين من البحث. وفي ما يلي تعريف هذه الوظائف ضمن منوال الوظائف المعجمية الذي طوّرته نظرية معنى-نص:

١-الترادف: يعرّف بما اختلف لفظه واتفق معناه، مثل: مرادف (بعث)=أرسل.

٢-المعكوس: علاقة بين وحدتين معجميتين تتفقان في المضمون الدلالي، ولا تختلفان إلا في عكس أدوار المشاركين في الحدث، وهي النظير المعجمي للبناء للمفعول في مستوى التركيب (المجدوب، ٢٠١٣، ص٧٦) مثالها : معكوس (باع)=اشترى.

٣-التضاد: «اتفاق مدلول وحدتين معجميتين، واختلافهما بوجود النفي ضمن المضمون الدلالي لإحداهما» (المجدوب، ١٤٤٠، ٣١٦)، مثل: ضد (سهل)=صعب [= ليس سهلا].

٤-النقيض: علاقة بين وحدتين معجميتين تقوم على ما أقرّه فيهما الاستعمال الخاص في لغة ما من اقتران، فتستعمل كالمتضادة استعمالا عرفيا، (المصدر السابق: ص ٣١٧)، مثل: نقيض (الدنيا)=الآخرة.

٦-الجنس: هو مرادف للوحدة المعجمية أكثر عموما، يقترن بالكلمة المفتاح في الاستعمال اقتران الفرد بالصنف (المجدوب، ٢٠١٣، ص٧٧)، مثل: جنس (إسلام)=دين.

٢١-التقوية: وظيفة معجمية سياقية تقوم بين وحدتين في الكلام تشكلان متصاحبة لفظية، عنصرها الأول هي الكلمة المفتاح (=فقر) والثاني هي الكلمة المصاحبة المقوِّية (= مدقع). وترد المقوِّية في شكل وصف أو ظرف أو مفعول مطلق في العربية، فيؤدي معنى قريبا من المبالغة مثل: «جدا أو عاليا» (مالتشوك، وآخرون،٢٠١٠، ٢٦٨). مثالها: إشباع (فقر)=فقر مدقع.

٣٣،٣٤،٣٥-أفعال العماد: وظيفة معجمية سياقية تتحقق في متصاحبة لفظية تحمل الكلمة المفتاح فيها (الخوف، مكرمة، إثم) الدلالة المعجمية الأساسية وتؤدي الفاعلية، أو المفعولية أو المفعولية غير المباشرة؛ وتتكفّل الكلمة المصاحبة (ساد، أتى، باء بـ) بتأدية الدلالات النحوية كالزمن والشخص والعدد. وهي أفعال خاوية دلاليا تناظر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأفعال الناقصة عند النحاة، وأمثلتها: عماد فاعلية (الخوف)= ساد الخوف؛ عماد مفعولية (مكرُمة)= أتى مكرمة؛ عماد مفعولية غير مباشرة(إثم) = باء بإثم. (المجدوب، ١٤٤٠، ٣٢٥).

٤, ١, ٢-موقع الوظائف المعجمية ضمن المعرفة المعجمية:

أولا: الكفاية اللغوية مكوناها النحو والمعجم، فالمكوّن النحوي يحتوي على الجوانب الشكلية للغة مثل: (الأصوات والصرف والتركيب)، والمكوّن المعجمي يحتوي على حصيلة المفردات في لغة معيّنة، التي يعرفها الشخص، وما يرتبط بها من معلومات لغوية، مثل: (النطق والمعنى والوظيفة النحوية) (إيفام وهيلين، ٢٠١٨، ص ٩٩).

ثانيا: المعرفة المعجمية: هي المعرفة النسقية ببنية المفردات أي ما يقوم بينها من علاقات دلالية دلالية وعلاقات توارد في الاستعمال (الخلوفي، ٢٠١٤، ص ١٠). واكتساب هذا الجانب من المعرفة اللغوية يمكّن المتعلّم من تمييز علاقات دلالية كثيرة بين الوحدات المعجمية منها: الترادف والتضاد والاشتقاقات والاشتراك اللفظي، وظاهرة المتصاحبات اللفظية، والتعبيرات الاصطلاحية، وغيرها..، كما يمكّنه من إيجاد المفردات التي يحتاجها من بين مجموع رصيده اللغوي، وتمييز الوحدات المعجمية التي تستعمل بكيفية متكرّرة، وتستخدم في الكلام والكتابة اليومية، عن الوحدات المعجمية التي لا تستعمل إلا نادرا (انظر: المصدر السابق، ص ١٠). ومنوال الوظائف المعجمية يصف البنية القارّة الثاوية خلف المعرفة المعجمية وينظمها وفق علاقاتها الجدولية والسياقية.

٥, ١, ٢-موقع الوظائف المعجمية في تعليم المعجم (المفردات): لاكتشاف موقع الوظائف المعجمية في تدريس المفردات سنشير إلى مسألة مهمّة، هي دور التعلّم الصريح والضمني في تعليم المفردات، ثم نعرض بعض الطرق والإستراتيجيات في تعلّم وتعليم المفردات، ونركّز على ما يتناسب مع تعليم الوظائف المعجمية، ونختم ذلك بعرض بعض التطبيقات المقترحة لتدريس المفردات حسب مفهوم الوظائف المعجمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١,٥,١,٢- دور التعلّم الصريح والضمني في تعليم المفردات: يكاد الباحثون في هذا المجال يتّفقون على فعالية التعلّم الضمني من خلال التعرّض للدخل اللغوي، وإتاحة المجال للاستعداد اللغوي لدى المتعلّم، ليتكفّل بتنظيم المعرفة اللغوية، قياسا على النمو المفرداتي في اكتساب اللغة الأولى (ل١)، ويفترض في التعلّم الضمني أن معنى مفردة جديدة يكتسب من خلال التعرّض المستمر لها في السياقات الدالة. وفي التعلّم الصريح أو المباشر، ينتبه المتعلّم للمفردة الجديدة ويستخدم عددا من الإستراتيجيات الواعية لاستخلاص معناها من السياق بالتدريبات أو التكرار أو الحفظ؛ ومن الباحثين من يميل إلى القول بأن تعلّم المفردات في (ل٢) يتم واقعيا بالجمع بين الأسلوبين، فتدرس المفردات ضمنيا من خلال القراءة المكثّفة أو الكتابة، ويتعرّض الطالب لمفردات مستهدفة، ويكتسبها عفويا ويخمّن معناها في سياقها. وتدّرس المفردات بأسلوب مباشر من خلال وحدات معجمية منتقاة حسب الشيوع وكثرة الاستعمال، فيتدرّب المتعلّم عليها بطريقة واعية ومقصودة. ويمكن القول بأن اختلاف موقع المفردات في طرق تعليم اللغة الأجنبية مبني على اختلاف التصوّر لأدوار التعلّمين الصريح والضمني.

٢,٥,١,٢-عرض استراتيجيات تعلّم المفردات وتعليمها المناسبة لمنوال الوظائف المعجمية:

-الإستراتيجيات التي تتوافق مع نموذج الوظائف المعجمية في تصنيف «شمت» ٢٠٠٠/ ٢٠٠٧)) Schmitt كما ذكر في الهاشمي وعلي، ٢٠١٢، ص ١٠٧؛ والعناتي، ٢٠٠٩، ص ٥٣٥-٥٣٧) كالتالي:

- إستراتيجية التذكّر: إستراتيجية ربط الكلمة بالكلمات المكافئة لها أو المرادف أو المضادة، وكذلك الخرائط الدلالية، وهذه الإستراتيجيات تندرج تحت الوظائف المعجمية الجدولية خاصة.
- الإستراتيجية المعرفية: منها إستراتيجية قوائم المفردات، ويمكن تطوير ذلك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في نموذج الوظائف المعجمية بتصميمها حسب العلاقات الدلالية للوحدات المعجمية.

- الإستراتيجيات فوق المعرفية: يمكن استثمار إستراتيجية الانغماس في دراسة الكلمة وقتا أطول ، من خلال تدريبات تستهدف البحث عن علاقاتها الجدولية والسياقية.

- الإستراتيجيات التي تتوافق مع نموذج الوظائف المعجمية في تصنيف «نيشون» Nation (٢٠٠٨)، كما ذكر في الهاشمي وعلي، ٢٠٠٩،ص:١٠٧) كالتالي:

- تخمين المعنى من السياق، يمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية في تدريس المشترك اللفظي، أو في تدريس العباريات.
- استخدام المعجم، يمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية في تدريس المترادفات والمتضادات والمشتقات أحيانا.

- يقترح العناتي استثمار إستراتيجية البحث عن المترادفات والمتضادات والحقول الدلالية والخرائط الدلالية في تدريس الوظائف المعجمية. (العناتي، ٢٠٠٩، ص ٥٣٩-٥٤٨)؛ وأكثر الإستراتيجيات المذكورة آنفا تتماشى مع التدريب على الوظائف المعجمية الجدولية؛ لكن لاحظنا نقصا بارزا في إستراتيجيات التدريب على الوظائف المعجمية السياقية، وستعالج هذه المسألة في التطبيقات المقترحة لتدريس المفردات حسب مفهوم الوظائف المعجمية.

٣,١,٥,٢- بعض التطبيقات المقترحة لتدريس المفردات حسب مفهوم الوظائف المعجمية:

- لقد اقترح كافالا CAVALLA. (٢٠٠٨) بعض التعليمات في تدريس التعبيرات المعجمية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية قسّمها إلى قسمين: أحدهما: التعليمات الموجّهة إلى تعلّم المتصاحبات اللفظية في جزء من النص، ويشمل ذلك قراءة متأنّية بهدف حفظ أنواع المتصاحبات اللفظية الموجودة في النص، ثم التحقّق من معانيها من خلال استخدامها في السياق. والثاني: التعليمات غير الموجهة إلى تعلّم نوعية معيّنة من المتصاحبات اللفظية والعباريات، ويشمل ذلك حفظ المتصاحبات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللفظية والعباريات، ثم إدراجها في سياقات متعدّدة، ويستعان في هذا بالصور التي تدعم السياق، والإستراتيجيات المتطوّرة في استخلاص المعنى، والتدريب على صياغة هذه الظواهر اللغوية في سياقات نصيّة ومقامية مختلفة.

- واقترح مالتشوك وبولغار (٢٠٠٧) قاموسا تعليميا للوظائف المعجمية في اللغة الفرنسية، وقد بُني هذا القاموس على سبعمائة وثمانين (٧٨٠) مدخلا معجميا، أنتجت وبإدخال مفهوم الوظائف المعجمية، عشرين ألف (٢٠,٠٠٠) علاقة معجمية جدولية وسياقية، ومائتين وأربعة وخمسين (٢٥٤) حقلا معجميا (Mel'□uk & Polguère, 2007, P 26-27) وفي هذا القاموس اقترحا المؤلفان أربعة نشاطات أساسية في تدريس الوظائف المعجمية، النشاط الأول: يركّز على التهيئة الذهنية للمتعلّم بتركيز انتباهه على أنواع العلاقات المعجمية الأساسية. والثاني: يركّز على استكشاف الوحدات المعجمية، وبناء معجم موضوعي صغير بواسطة استخدام البطاقات المعجمية، وإنشاء الحقول الدلالية، والتدريب على ظاهرة تعدّد المعاني (المشترك اللفظي). والثالث: يركّز على الإنتاج اللغوي للعلاقات المعجمية، وذلك بالحصول على الأساس المعجمي، والمشتقات الدلالية، والمتصاحبات اللفظية، مع استخدام ذلك في إنتاج نص، أو استغلال هذه الظواهر اللغوية في الصياغات المحتملة لغويا، وقد أوردا أمثلة تطبيقية على هذه الخطوات في الوحدة المعجمية التالية (التهنئة)[٥]. والرابع: يجمع بين النشاطات الثلاثة، من معرفة مصادر العلاقات الدلالية، والمشتقات الدلالية، والعباريات، واستعمالها في الصياغات المحتملة لغويا. (أنظر: المصدر السابق، ص ٥٥-٦١).

٥- من الأمثلة التي ساقاها في العلاقات السياقية للوحدة المعجمية «التهنئة»:
- (هنّأ زيد عمرا بإنجازاته) (المعنى الأساسي للوحدة المعجمية)
- قال زيد لعمرو: «هنيئا لك على إنجازاتك» وظيفة (وظيفة المشتقات الإعرابية)
- أرسل زيد خطاب تهنئة إلى عمرو بخصوص إنجازاته. وظيفة (وظيفة أفعال العماد= مفعولية)؛ ومعكوس لـ«تلقى» في المثال التالي.
- تلقى عمرو رسالة تهنئة من زيد بخصوص إنجازاته. وظيفة (وظيفة معكوس «أرسل» في المثال السابق).
- وجّه زيد خطاب تهنئة إلى عمرو بخصوص إنجازاته. وظيفة (وظيفة أفعال العماد= مفعولية).
- كانت إنجازات عمرو أحقّ بالتهنئة من زيد.(Polguère، ٢٠٠٧، ص:٥٨-٥٩). (وظيفة فعل الاستحقاق)
- فالعبارات المذكورة آنفا تتوافق مع قوانين إعادة الصياغة معجميا ونحويا، وتعتبر مثل هذه النشاطات شيئا مهمّا في تثبيت المعرفة بالوحدات المعجمية وخصائصها التركيبية والدلالية، وهذا ما يسعى إليه منوال الوظائف المعجمية خصوصا إذا وظّف في تدريس المفردات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يستخلص من هذا العرض للتطبيقات المقترحة في تدريس الوظائف المعجمية أن الاستئناس بمنوال الوظائف المعجمية في تدريس المفردات يثري معجم المتعلّم، ويتيح له فرصة التدرّب على استعمالات متنوعة للوحدة المعجمية ، أضف إلى ذلك أن هذه المقترحات تخدم غرض المتعلّم من دراسة اللغة بشكل عام، وتجعله متمكّنا من العلاقات الدلالية للوحدات المعجمية، فيختار منها ما يحتاجه لتشكيل المعنى الذي يريده وفقا لخصائص اللغة التي يتعلّمها.

٢ , ٢-الدراسات السابقة:

تنقسم إلى دراسات نظرية لا تشير إلى الجوانب التطبيقية إلا عرضا، ودراسات تطبيقية تلّم بشكل متفاوت بالجانب النظري.

١ , ٢ , ٢-الدراسات النظرية:

من أهم الدراسات النظرية، دراسة مالتشوك، وبولغار، وكلاس (٢٠١٠)؛ ودراسة المجدوب، والحريص، وعلي (٢٠١٣)؛ ودراسة Polguère (2016)، وقد تمت الاستفادة منه خاصّة، في بناء الإطار النظري للبحث.

٢ , ٢ , ٢-الدراسات التطبيقية:

أهم الدراسات التطبيقية التي راجعناها: دراسة Bennett (2006)، وقد استفدنا منها في عرض بعض إستراتيجيات تعلّم المفردات وتعليمها، وتقييم مدى فاعلية هذه الإستراتيجيات؛ ودراسة الكثيري والسريع (٢٠١٢)، وقد انتفعنا بها خاصّة في استثمار ما اقترحته من مستويات لتعلّم المفردات هي: المستوى التعريفي، والمستوى السياقي، والمستوى الابتكاري[٦]، التي يمكن استخدامها لقياس مستوى معرفة المتعلمين بالمفردات،

٦- **المستوى التعريفي**: من المستويات الضعيفة في إجراءات تعلّم المفردات حيث الحاصل محدودا لا يتجاوز المعرفة بمفهومها العام وخصائصها النطقية والكتابية . ولكن هذا المستوى هو الأكثر تواترا في التدريس. ومن أسباب كثرة التدريب عليه سهولته النسبية . ولكن المشكلة التي تبرز هنا هي أن معرفة المفردة برأسها لا تحقق المعرفة بها كوحدة معجمية. إذ يتطلب حصول هذه المعرفة إعادة ترتيب شبكة علاقات المفردات التي يملكها المتعلّم حول المعنى الذي تحمله، كما أنه لا يمكن من خلال التعريف أن يحيط المتعلّم بمعنى المفردة بشكل كامل، وذلك لأن المعنى يتسع ويزداد عمقا مع الوقت (1985 Scott; &Nagyفي الكثيري والسريع، ٢٠١٢، ص ١٥).

المستوى السياقي في إجراء تعلّم المفردات: هو الذي يساعد المتعلّم على فهم المفردة الجديدة من خلال السياق، فقد ترد في الجمل اللاحقة مفردة مضادة لها أو مرادفة لها، ويوضح السياق الوظيفة المرتبطة بالمفردة غير المألوفة، مما يساعد المتعلّم أن يخمّن معناها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وستسهم هذه المستويات الثلاثة في تطوير التحليل الكيفي للوظائف المعجمية في السلسلتين؛ ثم دراسة المجدوب (٢٠١٥)؛ ودراسة (Liina & Lillian & Suliko, n.d)، وقد اشتملت هذه الدراسات بشكل متفاوت على مناقشة طرق تقييم تدريس المفردات في برامج تعليم اللغة ثانية، وتحديد إجراءات تعليم المفردات اللغوية وتطبيقاتها في كتب القراءة، وكذلك تحديد مقاييس لتقويم التحصيل المفرداتي، وتشخيص واقع تعليم المعجم، والبحث عن كمّية المتصاحبات المعجمية في المؤلفات الخاصة بتعليم الإنجليزية لغة أجنبية؛ وقد استفدنا من المعطيات في بناء الإطار النظري والتخطيط للجانب التطبيقي. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطرّقها إلى: معرّفات الوحدة المعجمية، ومناقشة موقع الوظائف المعجمية ضمن المعرفة المعجمية باعتبارها جزءا جوهريا من الكفاية اللغوية، تمهيدا للبحث في موقع الوظائف المعجمية في تدريس المفردات في سلسلتي: «العربية بين يديك» و «أهلا وسهلا».

٣-المحور الثاني: تطبيق الدراسة:

١,٣-منهج الدراسة وأدواتها، وطرق التحقّق من صلاحية الأداة وموثوقيتها: اخترنا المنهج الوصفي التحليلي، لكونه أنسب المناهج للوصول إلى النتائج المطلوبة في تقديرنا، من أجل تبيّن مدى مناسبة المادة التعليمية في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها لتنمية المعرفة بالوظائف المعجمية من خلال درس المفردات، وسيتم تطبيق هذا المنهج من خلال التحليل الكمّي أولا، والكيفي ثانيا، للوظائف المعجمية في السلسلتين. واستخدمنا في إنجاز هذه الدراسة أداة بطاقة التحليل، وقد جرى تصميمها للغرض في ضوء المنهج المختار، ثم عرضها للتحكيم على المتخصّصين في اللغويات التطبيقية والبحوث المتعلّقة

(الكثيري والسريع، ٢٠١٢، ص ١٥).

المستوى الابتكاري: من أكثر المستويات إنتاجية . فالمتعلّم في هذا المستوى بحاجة إلى إنتاج أشكال من اللغة من خلال الحديث أو الكتابة لإيصال رسالة إلى الآخرين، ولتحقيق ذلك يحتاج أن يقوم بقراءات موسّعة تسمح له بمقابلة عدد كبير من المفردات الجديدة في سياقات متعددة تقدّر بمرتين على الأقل لدى (Jenkins & Al; 1984) أو ست إلى عشر مرات لدى (Beck & Mckeown; 1991 في الكثيري والسريع، ٢٠١٢، ص ١٦).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بها، لغرض استكشاف الوظائف المعجمية في السلسلتين؛ وتم إجراء مقابلات شخصية مع بعض المحكّمين لمناقشة محتوى بنود بطاقة التحليل كخطوة منهجية مكمّلة تسمح بإحكام بناء أداة الدراسة من حيث صلاحيتها لغرض الدراسة.

وقد تمّ التحقّق من صلاحية بطاقة التحليل من خلال فحص صلاحية المحتوى: ويقصد به التحقّق من مدى تمثيل فئات الترميز تمثيلا سليماً للمتصوّر الذي نريد قياسه. (السردي، ٢٠١٢، ص ٣٨)، وتحكيم المتخصّصين في اللغويات التطبيقية والبحوث المتعلّقة بها. فوافقوا على صلاحيتها واقترحوا تعديلات أخذنا بما رأيناه مفيدا منها. واستخدمنا طريقتين للتحقّق من موثوقية أداة الدراسة: ١-تطبيق الباحث نفسه الأداة في تحليل المحتوى أكثر من مرّة وفي أزمنة مختلفة، ومقارنة نتائج ذلك، وكانت نسبة الاتفاق (٩٦,٦٦٪). ٢-تطبيق الأداة من قبل شخصين آخرين في تحليل بعض النماذج من العيّنة ومقارنة نتائج ذلك لاستخراج معامل الاتفاق بين الترميزين حسب معادلة (سكوت هولستي Holsti) والمعادلة كالتالي: (٢ت/ ن١ + ن٢ = ...) حيث: ت= عدد الحالات التي اتفق عليها المرمزان، ون١= عدد الحالات التي رمزها الباحث الأول،ون٢= عدد الحالات التي رمزها الباحث الثاني. وكانت النتائج كالتالي: (٢×٢٢/ ٢٨+٢٨= ٤٤/ ٥٦= ٠,٧٨) ما يعني أن المرمزين اتّفقا في (٧٨٪) ويعتبر ذلك معدّلا موثوقا. وسيتم عرض نسخة من بطاقة التحليل في الملاحق.

٢,٣-عيّنة الدراسة: اختيرت عيّنة الدراسة بطريقة العيّنة القصدية، وتسمى أيضا العيّنة أو المعاينة الهادفة، «ويعتمد فيها الباحث على اختيار وحدات معيّنة يجمع منها البيانات ويستثني غيرها، لأنه يعتقد أن هذه الوحدات تمثّل ما يراد دراسته» (الماحي، ٢٠١٩، ص ١٢١). فاخترنا دروس المفردات وتدريباتها من سلسلة «العربية بين يديك» كتاب الطالب (٣) وسلسلة «أهلا وسهلا» المستوى المتوسط، لافتراضنا أن هذه الوحدات الدراسية منوط بها تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية باعتبارها جزء أساسيا من المعرفة المعجمية.

٣,٣-الأساليب الإحصائية لعينة الدراسة: اعتمدنا التكرارات والنسب المئوية للدروس والتدريبات التي تدعم المعرفة بالوظائف المعجمية في تدريس المفردات في السلسلتين وفقا لحدود الدراسة، لأن مستوى القياس هنا رتبي، «ومن الناحية الرياضيّة والإحصائية لا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يمكن إجراء أي عمليّة حسابيّة على الأرقام التي يحملها هذا المقياس، وكذلك لا يمكن إجراء عمليّة إحصائيّة تعتمد على العمليات الرياضيّة الأربعة (الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة) عدا استخدام الجداول التكرارية والإجراءات التي تعتمد على التعابير (أكبر من، يساوي، أصغر من)» (الجادري، ٢٠٠٣، ص ٤٦).

٤ ,٣-تطبيق أداة الدراسة في تحليل العيّنة: سيتم عرض عملية تطبيق بطاقتي التحليل (الكمي والكيفي) في تحليل محتوى السلسلتين، وذلك بعرض العدد الإجمالي لكل بند من بنود الحصر الكمّي، والنسبة المئوية للبنود الإجمالية في السلسلتين، ثم النسب المئوية لمجموع تدريبات الوظائف الجدولية، ثم النسب المئوية للوظائف الجدولية المختارة في هذه الدراسة حسب مجموع تدريبات الوظائف الجدولية، ثم النسب المئوية لمجموع تدريبات الوظائف السياقية، ثم النسب المئوية للوظائف السياقية المختارة في الدراسة الحالية حسب مجموع تدريبات الوظائف السياقية؛ وسيتم أيضا عرض أبرز نقاط الاتفاق والاختلاف بين السلسلتين في كيفية معالجة الوظائف المعجمية فيهما، حسب محتوى بنود التحليل الكيفي.

١ ,٤ ,٣- الحصر الكمّي للوظائف المعجمية في السلسلتين:

بطاقة التحليل رقم «١»: الحصر الكمّي للوظائف المعجمية في السلسلتين:

بنود الحصر الكمّي للوظائف المعجمية في السلسلتين «العربية بين يديك» كتاب الطالب «٣»	العدد الإجمالي للبنود في السلسلتين		النسب المئوية لكل بند حسب مجموع التدريبات في السلسلتين	
	«أهلا وسهلا» المستوى المتوسط	«العربية بين يديك » كتاب الطالب «٣»	«أهلا وسهلا» المستوى المتوسط	
مجموع تدريبات السلسلة	٤٩٥	٢٩٠	١٠٠٪	١٠٠٪
مجموع التدريبات الواردة تحت عنوان المفردات في السلسلة	١٣٦	١١٧	٢٧,٤٧ ٪	٤٠,٣٤٪
مجموع التدريبات التي تنمي المعرفة بالوظائف المعجمية في السلسلة	١٦٥	١٠٩	٣٣,٣٣٪	٣٧,٥٩٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجموع تدريبات الوظائف الجدولية		١٠٦	٨٨	٦٤,٢٤٪	٨٠,٧٤٪
١-مجموع تدريبات الترادف والجنس	الترادف	٣٠	٢٤	٢٨,٣٠٪	٢٧,٢٧٪
	الجنس	٠	٣	٠ ٪	٣,٤١ ٪
٢-مجموع تدريبات التضاد وفروعه	التضاد	١٩	٦	١٧,٩٢ ٪	٦,٨٢٪
	المعكوس	٤	١	٣,٧٧٪	١,١٤٪
	النقيض	١٥	٢	١٤,١٦٪	٢,٢٧ ٪
٣-مجموع تدريبات الوظائف الجدولية الأخرى		٣٨	٥٢	٣٥,٨٥٪	٥٩,٠٩٪
مجموع تدريبات الوظائف السياقية		٥٩	٢١	٣٥,٧٦٪	١٩,٢٦٪
١-مجموع تدريبات التقوية (الإشباع)		١١	٠	١٨,٦٥ ٪	٠ ٪
٢-مجموع تدريبات أفعال العماد	المفعولية	٤	٢	٦,٧٧٪	٩,٥٢ ٪
	الفاعلية	٠	٢	٠ ٪	٩,٥٢٪
	المفعولية غير المباشرة	٢٣	٣	٣٨,٩٨٪	١٤,٣٠ ٪
٣-مجموع تدريبات الوظائف السياقية الأخرى		٢١	١٤	٣٥,٦٠٪	٦٦,٦٦٪

لقد قمنا بمسح عام لمحتوى السلسلتين، وانطلقنا من مجموع تدريبات السلسلتين لضبط الفروقات الكمية بينهما، وصولا إلى الوظائف المعجمية التي نبتغي إلقاء الضوء عليها في هذه الدراسة. وقد ورد في الجدول السابق بنود التحليل الكمي للوظائف المعجمية في السلسلتين والعدد الإجمالي لكل بند والنسب المئوية لذلك. وما تجدر ملاحظته هو أنّ مجموع الوظائف التي تنمي المعرفة بالوظائف المعجمية في السلسلتين يعادل ثلث (٣/ ١) تدريبات السلسلتين؛ والذي يخص الوظائف الجدولية من ذلك يبلغ نسبته (٦٤,٢٤٪)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في سلسلة «العربية بين يديك» بينما ترتفع في سلسلة «أهلا وسهلا» إلى (٧٤,٨٠٪) . وفي المقابل لمّ نسبة الوظائف السياقية من التدريبات التي تنمي المعرفة بالوظائف المعجمية في سلسلة «العربية بين يديك» (٧٦,٣٥٪)، وفي سلسلة «أهلا وسهلا» (٢٦,١٩٪). وقد يرجع ذلك إلى تأثير «النظريات المعجمية الضمنية « التي تبناها المؤلفون وتولي اهتماما كبيرا بالوظائف الجدولية، إضافة إلى سهولة التدريب على هذا النوع من الوظائف ممّا يغري بالإكثار منها؛ ونلاحظ أيضا أن الوظائف التفصيلية التي اخترناها من بين كل قسم من قسمي الوظائف المعجمية، قد حظي بعضها باهتمام أكبر قياسا إلى البعض الآخر. يظهر ذلك بوضوح عند مقارنة النسبة المئوية لوظيفة «الترادف» من بين الوظائف الجدولية المختارة، في السلسلتين (٣٠٪ و ٢٤ ٪ على التوالي) بالنسبة المئوية للنقيض (١٥٪ و٢٪ على التوالي) أو النسبة المئوية للمعكوس (٤٪ و١٪ على التوالي) . الملاحظة ذاتها تنطبق على نسبة وظيفة «المفعولية غير المباشرة» من بين وظائف أفعال العماد في الوظائف السياقية في سلسلة «العربية بين يديك» خاصة (٢٣٪ للمفعولية غير المباشرة، ٤٪ للمفعولية و٠٪ للفاعلية). وفي المقابل نلاحظ تهميشا بعض الوظائف المختارة مثل: وظيفة «الجنس» في سلسلة «العربية بين يديك» ووظيفة «الفاعلية» من تدريبات أفعال العماد في نفس السلسلة، ووظيفة «التقوية» في سلسلة «أهلا وسهلا» خاصة. وسيأتي تفاصيل الكلام على الوظائف المختارة في محور وصف نتائج الدراسة ومناقشتها.

٢,٤,٣- التحليل الكيفي للوظائف المعجمية في السلسلتين: سيحتوي هذا الجزء من الدراسة على عرض ما توصل إليه تطبيق التحليل الكيفي للوظائف المعجمية في السلسلتين وفقا للبنود المكوّنة لبطاقة التحليل الكيفي بأسلوب المقارنة بين السلسلتين في كيفية معالجة الوظائف المعجمية فيهما؛ ومجموع هذه البنود سبعة عشر(١٧) بندا، عشرة (١٠) بنود منها تخصّ كيفية التدريب على الوظائف الجدولية، والسبعة (٧) الباقية خاصة بكيفية التدريب على الوظائف السياقية (ونموذج بطاقة التحليل الكيفي كالتالي).

بطاقة رقم «٢»: التحليل الكيفي (النوعي) للوظائف المعجمية في محتوى الكتاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بنود التحليل الكيفي للوظائف المعجمية	الترادف وفرعه الجنس		التضاد وفروعه			الوظائف الجدولية الأخرى	النسب المئوية لبنود التحليل الكيفي
	الترادف	الجنس	التضاد	المعكوس	النقيض		
١-مجرد التعرف على الوظيفة المعجمية							
٢-استخراج الوظيفة المعجمية من النص							
٣-المزاوجة بين العلاقات الدلالية في التدريب							
٤-استخراج المشتقات الدلالية من النص							
٥-ذكر المشتقات الدلالية للوحدات المعجمية دون الرجوع إلى النص							
٦-إدراج الوحدة المعجمية في السياق							
٧-اكتشاف الوحدات المعجمية التي ليس لها علاقة ببقية الوحدات المعجمية							
٨-تصنيف الوحدات المعجمية بناء على العلاقات الدلالية أو الحقول الدلالية							
٩-التدريب السياقي على ظاهرة تعدد المعاني للوحدة المعجمية							
١٠-التدريب على الخصائص التركيبية للوحدة المعجمية							

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

	التقوية أو الإشباع مفعولية	أفعال العماد (المفعولية، الفاعلية، المفعولية غير المباشرة)			الوظائف السياقية الأخرى	
		فاعلية	مفعولية غير مباشرة			
١١-الربط أو المزاوجة بين الوحدات المعجمية لتكوين المتصاحبات اللفظية						
١٢-إدراج المتصاحبات المعجمية في السياق						
١٣-ملء الفراغ بالوحدات المعجمية المصاحبة واكمال الجملة						
١٤-البحث عن المتصاحبات المعجمية أو العباريات في النص						
١٥-شرح معاني العباريات أو المتصاحبات المعجمية						
١٦-التعرّف على معاني العباريات من السياق						
١٧-بناء معجم صغير من المشتقات الدلالية والمتصاحبات المعجمية واستخدامها في لتأليف نص						
التعليقات والاقتراحات						

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بطاقة رقم «٢, ١»: التحليل الكيفي لوظيفة (الترادف والجنس) في محتوى السلسلتين

-ورد في السلسلتين تدريبات كثيرة على وظيفة «الترادف»، يصل عدد ذلك في سلسلة «العربية بين يديك» ثلاثين (٣٠) تدريبا، وفي سلسلة «أهلا وسهلا» أربعة وعشرين (٢٤) تدريبا، في حين ورد عدد قليل من النماذج للتدريب على وظيفة «الجنس» في ثنايا تدريبات «الترادف» في سلسلة «أهلا وسهلا» فقط، ولم يرد في سلسلة «العربية بين يديك» أي تدريب على وظيفة «الجنس».

-اتفقت السلسلتان في معالجة وظيفة «الترادف» على الأنماط التالية:

١. استخراج الوحدات المعجمية المترادفة من النص.

٢. التعرّف على الوحدة المعجمية من خلال وظيفتها التفسيرية، وانفردت سلسلة «أهلا وسهلا» في هذا الجانب بالتعرّف على الوحدة المعجمية من خلال الصور.

٣. المزاوجة بين الوحدات المعجمية المترادفة في التدريب.

- انفردت سلسلة «العربية بين يديك» بـ«التدريب على ظاهرة تعدد المعاني للوحدة المعجمية». كما انفردت سلسلة «أهلا وسهلا» بـ«اكتشاف الوحدة المعجمية التي ليس لها علاقة ببقية الوحدات المعجمية في المجموعة»، وفي هذا دلالة على التقارب الكبير بين أنماط التدريب على وظيفة الترادف في السلسلتين.

- بالنسبة إلى مستويات إجراء تعلّم المفردات اتفقت السلسلتان في التدريب على المستويين: التعريفي والسياقي.

بطاقة رقم «٢, ٢»:التحليل الكيفي لوظيفة (التضاد وفروعه: المعكوس والنقيض) في محتوى السلسلتين

- ورد في السلسلتين تدريبات على وظيفة «التضاد»، ولكن عدد التدريبات على ذلك في سلسلة «العربية بين يديك» أكثر مما في سلسلة «أهلا وسهلا»، يبلغ عدد ذلك في سلسلة «العربية بين يديك» (١٩) تدريبا، بينما في سلسلة «أهلا وسهلا» (٦) تدريبات، ويلاحظ الفرق أيضا بين السلسلتين في عدد التدريبات على وظيفتي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

«المعكوس» و»النقيض»، إلا أن السلسلتين عالجتا هاتين الوظيفتين في ثنايا تدريبات «التضاد».

- تفقت السلسلتان في معالجة وظيفة «التضاد» وفروعه على «المزاوجة بين العلاقات المعجمية المتضادة في التدريب» فقط.
- انفردت سلسلة «العربية بين يديك» بـ»استخراج الوحدات المعجمية الدالّة على وظيفة التضاد من النص»، و»إدراج الوحدات المعجمية المضادة للوحدة المعجمية التي تحتها خط في السياق».
- فيما يخص مستويات إجراء تعلّم المفردات اتفقت السلسلتان على المستوى التعريفي في الإجراء، وانفردت سلسلة «العربية بين يديك» بإيراد تدريبات تعالج الوحدات المعجمية في السياق، ولم يرد في السلسلتين أي تدريب على المستوى الابتكاري.

بطاقة رقم «٢, ٣»: التحليل الكيفي لوظيفة (التقوية أو الإشباع) في محتوى السلسلتين

- لم يرد في سلسلة «أهلا وسهلا» أي تدريب على وظيفة «التقوية»، بينما ورد في سلسلة «العربية بين يديك» (١١) تدريبا ، وقد عالج المؤلفون البيانات المواتية لهذه الوظيفة من خلال:

١-ملء الفراغ بالوحدات المعجمية المصاحبة من النص وإكمال الجملة، أو إدراج المتصاحبات اللفظية في السياق.

٢-المزاوجة بين الوحدات المعجمية لتكوين المتصاحبات اللفظية.

٣-البحث عن المتصاحبات اللفظية في النص.

- ركزت التدريبات الدالة على وظيفة «التقوية» في السلسلة على المستوى التعريفي والسياقي من بين مستويات إجراء تعلّم المفردات، ولم يرد أيّ تدريب على المستوى الابتكاري لهذه الوظيفة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بطاقة رقم «٢, ٤»: التحليل الكيفي لوظيفة أفعال العماد: (المفعولية، الفاعلية، المفعولية غير المباشرة) في محتوى السلسلتين

- ورد في السلسلتين تدريبات على وظيفتي «المفعولية» و«المفعولية غير المباشرة»، وعدد التدريبات لوظيفة «المفعولية» في سلسلة «العربية بين يديك» يفوق عدد التدريبات في سلسلة «أهلا وسهلا» إذ يبلغ عدد التدريبات عليها في «العربية بين يديك» أربعة (٤) تدريبات، بينما لا يتجاوز في «أهلا وسهلا» التدريبين . ويبلغ عدد التدريبات على وظيفة «المفعولية غير المباشرة» في «العربية بين يديك» (٢٣) تدريبا، في حين لم يتجاوز عددها في «أهلا وسهلا» (٣) تدريبات؛ ولم يرد في سلسلة «العربية بين يديك» أي تدريب على وظيفة «الفاعلية» بينما لم تتجاوز النماذج الواردة في ذلك في سلسلة «أهلا وسهلا» تدريبين (٢).

-اتفقت السلسلتان في معالجة هذه الوظائف على الأنماط التالية:

١. الربط أو المزاوجة بين الوحدات المعجمية لتكوين المتصاحبات اللفظية.

٢. ملء الفراغ بالوحدات المعجمية المصاحبة وإكمال الجملة. وانفردت سلسلة «العربية بين يديك» بـ«إدراج المتصاحبات اللفظية في السياق».

-فيما يخص مستويات إجراء تعلّم المفردات، اتفقت السلسلتان في التدريب على المستويين: التعريفي والسياقي، ولم ترد فيهما إجراءات تخصّ التدريب على المستوى الابتكاري بخصوص هذه الوظائف.

٤-المحور الثالث: وصف نتائج الدراسة ومناقشتها

طرحنا في هذه الدراسة سؤلا رئيسا هو: إلى أيّ مدى تخدم المادة التعليمية في سلسلتي «العربية بين يديك» و«أهلا وسهلا» تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية باعتبارها جزءا أساسيا من المعرفة/ الكفاية المعجمية؟ للإجابة عن هذا السؤال بشكل دقيق ومنهجي طرحنا سؤالين فرعيين يتناولان كمّية وكيفية معالجة الوظائف المعجمية في السلسلتين، والسؤال

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفرعي الأول هو: ما موقع الوظائف المعجمية في تعليم المعجم (المفردات) في «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا «؟ للإجابة عن ذلك نعرض النتائج التفصيلية للوظائف المعجمية المختارة وفق حدود الدراسة:

١,٤ -نتائج الحصر الكمّي التفصيلي للوظائف المعجمية في السلسلتين حسب الوظائف المختارة في هذه الدراسة: سنعرض في الجدول التالي تكرارات التدريب على الوظائف المعجمية في السلسلتين، والنسب المئوية لكل وظيفة حسب مجموع التدريبات من كل قسم من الوظائف الجدولية والسياقية المختارة.

اسم الوظيفة	تكرارات التدريب عليها في سلسلة «العربية بين يديك»	نسبتها المئوية حسب مجموع التدريبات المنمية للوظائف المعجمية	تكرارات التدريب عليها في سلسلة «أهلا وسهلا»	نسبتها المئوية حسب مجموع التدريبات المنمية للوظائف المعجمية
	الوظائف الجدولية			
الترادف	٣٠	٢٨,٣٠٪	٢٤	٢٧,٢٧٪
الجنس	٠	٠ ٪	٣	٣,٤١ ٪
التضاد	١٩	١٧,٩٢ ٪	٦	٦,٨٢٪
المعكوس	٤	٣,٧٧٪	١	١,١٤٪
النقيض	١٥	١٤,١٦٪	٢	٢,٢٧ ٪
الوظائف الجدولية الأخرى	٣٨	٣٥,٨٥٪	٥٢	٥٩,٠٩٪
	الوظائف السياقية			
التقوية/الإشباع	١١	١٨,٦٥ ٪	٠	٠ ٪
المفعولية	٤	٦,٧٧٪	٢	٩,٥٢ ٪
الفاعلية	٠	٠ ٪	٢	٩,٥٢٪
المفعولية غير المباشرة	٢٣	٣٨,٩٨٪	٣	١٤,٣٠ ٪
الوظائف السياقية الأخرى	٢١	٣٥,٦٠٪	١٤	٦٦,٦٦٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نبدأ بوصف هذه النتائج ومناقشتها بالوظائف الجدولية:

وظيفة «الترادف»: بلغ عدد التدريبات عليها في سلسلة «العربية بين يديك» بما فيها تداخل بعض الوظائف في تدريب واحد ثلاثين (٣٠) تدريبا، بنسبة (٣٠,٢٨٪) من تدريبات الوظائف الجدولية، بينما يوجد في سلسلة «أهلا وسهلا» أربعة عشرين (٢٤) تدريبا، وبنسبة (٢٧,٢٧٪). وهذا يشير بوضوح إلى عناية مؤلفي السلسلتين بالتدريب على هذه الوظيفة. ويلاحظ أن القيم العددية للتدريب عليها من أعلى القيم الفردية للوظائف المعجمية المتناولة في السلسلتين. وقد لا يكون ذلك مفاجئا، إذ تعتبر وظيفة الترادف من أشهر الوظائف المعجمية الجدولية ومن أوسعها نطاقا. وقد اعتمد مؤلفو السلسلتين مداخل متنوعة في معالجتها، مثل: (دلالات الاحتواء/ التضمين، والمترادفات المفردة والمركبة، والمترادفات من التذكير والتأنيث، والوظيفة التفسيريةبالقول الشارح.. إلخ)، وقد يكون التوسّع في المفهوم النظري لـ «الترادف» الذي تبنّاه المؤلفون ضمنيّا، من أسباب الدمج بين الترادف والعلاقات الدلالية للوحدات المعجمية التي تشترك في حقل معجمي واحد. وقد ورد لدى سليمان (٢٠١٩) ما يدعم هذا، حيث قال: «يعدّ الترادف هو الفرع الأكبر شيوعا لنظرية الحقل المعجمي، حيث يتضمّن كل المفردات التي تنتمي إلى الحقل نفسه» (سليمان، ٢٠١٩، ص ١٠٠).

أما بالنسبة إلى وظيفة «الجنس» فلم يرد في سلسلة «العربية بين يديك» أيّ تدريب عليها، بينما ورد في سلسلة «أهلا وسهلا» بعض نماذج من ذلك في ثلاثة (٣) تدريبات من تدريبات على «الترادف» وبنسبة (٣,٤١٪)، ويمكن تفسير ذلك بأنّ مؤلفي السلسلتين لا يرون أهمية كبيرة لهذه الوظيفة في المعرفة المعجمية، أو لا يفرقون بين الوظيفتين «الترادف» و«الجنس» فيطلقون «الترادف» على الوظيفتين بدون تمييز، أو أن ما ورد من نماذج وظيفة «الجنس» في تدريبات «الترادف» كان من طريق الصدفة.

أما ما يخص وظائف «التضاد» و«المعكوس» و«النقيض»، فقد بلغ عدد التدريبات على وظيفة «التضاد» في سلسلة «العربية بين يديك» تسعة عشر (١٩) تدريبا، بنسبة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٩٢, ١٧٪) من تدريبات الوظائف الجدولية؛ ووظيفة «المعكوس» أربعة (٤) تدريبات، بنسبة (٧٧, ٣٪)؛ ووظيفة «النقيض» خمسة عشر (١٥) تدريبا، بنسبة (١٦, ١٤٪)؛ وفي المقابل وجدنا في سلسلة «أهلا وسهلا» ستة (٦) تدريبات على وظيفة «التضاد»، بنسبة (٨٢, ٦٪)؛ وتدريبا واحدا على وظيفة «المعكوس»، بنسبة (١٤, ١٪)؛ وتدريبين على وظيفة «النقيض»، بنسبة (٢٧, ٢٪)، وتشير النسب إلى ضعف العناية بهذه الوظائف الثلاث في سلسلة «أهلا وسهلا» مقارنة بسلسلة «العربية بين يديك». وقد لاحظنا أيضا، أنّ من السلسلتين لم تفردا «النقيض» و«المعكوس» بتدريبات مستقلّة، ولكن ورد المعدود منها في ثنايا تدريبات «التضاد». ويمكن تفسير ذلك بعدم تفريق المؤلفين بين الأضداد التي للوصف مثل: «غني» و «فقير»، والأضداد التي لها ارتباط بالخصائص التركيبية التوزيعية للوحدات المعجمية كوظيفة «المعكوس» مثلا في الوحدتين المعجميتين «أقرض» و «اقترض، و «أعطى» و «أخذ»، وتطلق وظيفة «المعكوس» على «الوحدات المعجمية التي تتفق في المضمون الدلالي، ولا تختلف إلا في عكسها أدوار المشاركين في الحدث» (المجدوب، ١٤٤٠، ص ٣١٧). وأيّا كان التفسير، فإنّ السلسلتين قد همّشتا هذه الوظيفة على أهميتها في تنمية المعرفة بالوحدات المعجمية، سواء في حالة الإفراد أو في السياق. ويمكن القول بمثل ذلك أيضا، بخصوص وظيفة «النقيض» من حيث هي علاقة معجمية تستدعي النقيض المكرّس ثقافيا وعرفيا كما في علاقة الأزواج التالية: نقيض (الدنيا)=الآخرة؛ نقيض (الشرق)=الغرب؛ نقيض (الإنس)=الجن.. لذا من المهمّ إيلاء هذه الوظائف الثلاث العناية الكافية بتخصيص تدريبات لكل منها، فذلك أنفع لمتعلّم اللغة من دمجها والإجحاف ببعضها، كما حصل لوظيفتي «المعكوس» و«النقيض» في سلسلة «أهلا وسهلا». وتؤكّد النتائج المذكورة آنفا تفوّقا نسبيا لسلسلة «العربية بين يديك» من حيث عنايتها بالوظائف الثلاث أكثر ممّا عليه الحال في سلسلة «أهلا وسهلا»، ولئن كانت نسبة العناية بالوظائف الثلاث في سلسلة «العربية بين يديك» متفاوتة إلا أنّ هذه النتائج تشعرنا أنّ المؤلفين قد أخذوا في الاعتبار الوظائف المناظرة لعلاقات «الترادف».

فإذا انتقلنا إلى مناقشة النتائج التفصيلية للوظائف السياقية، فإننا نسجل في خصوصها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما يلي:

وظيفة التقوية (الإشباع): بلغ مجموع تدريباتها أحد عشر (١١) تدريبا في سلسلة «العربية بين يديك»، بنسبة (١٨,٦٤٪) من مجموع تدريبات الوظائف السياقية؛ بينما لم يرد في سلسلة «أهلا وسهلا» أي تدريب عليها. ولوحظ في سلسلة «العربية بين يديك» أن تدريبين فقط استهدفا استهدافا مباشرا هذه الوظيفة، في حين وردت الباقية مدمجة في بأنواع أخرى من الوظائف السياقية، وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم وقوف المؤلفين على الدراسات المعجمية التطبيقية المختصّة في بيان كيفية تدريس المتصاحبات اللفظية والتعبيرات المعجمية، لاسيما وظيفة التقوية لأن هذه الوظيفة تتحقق بإضافة توسعة للوحدة المعجمية الأساس في شكل وصف أو ظرف أو مفعول مطلق تؤدي معنى قريبا من المبالغة مكافئ لما تدل عليه مثل: «جدا» أو «عاليا» (مالتشوك وآخرين، ٢٠١٠، ص ٢٦٨). ومن أمثلتها في السلسلة: تقوية (نوم)= نوم عميق؛ تقوية (شوارع)=شوارع مزدحمة.. وتبرز أهمية هذه الوظيفة في اكتساب المتصاحبات اللفظية الوصفية واستعمالها في الإنتاج اللغوي (الشفوي والمكتوب) استعمالا صحيحا لأن الخطأ فيها مما يستقبح سماعه لدى الناطقين الأصليين، ويجعل تعبير المتكلم أو الكاتب غريبا عن ثقافة اللغة الهدف على الرغم من صحته نحويا؛ وخلو سلسلة «أهلا وسهلا» من هذا النوع من التدريب يعتبر قصورا في تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية السياقية.

أما ما يتعلّق بوظيفة أفعال العماد: (المفعولية، والفاعلية، والمفعولية غير المباشرة) فقد بلغ في سلسلة «العربية بين يديك» عدد التدريبات على وظيفة «المفعولية» أربعة (٤) تدريبات، بنسبة (٦,٧٧٪)، وفي المقابل وجدنا في سلسلة «أهلا وسهلا» تدريبين (٢) من ذلك، بنسبة (٩,٥٢٪). ويشير هذا بوضوح إلى ضعف العناية بها في السلسلتين؛ ولم يرد في سلسلة «العربية بين يديك» أي تدريب على وظيفة «الفاعلية»، بينما ورد في سلسلة «أهلا وسهلا» تدريبان (٢)، بنسبة (٩,٥٢٪)؛ وبلغ عدد تدريبات وظيفة «المفعولية غير المباشرة» ثلاثة وعشرين (٢٣) تدريبا في سلسلة «العربية بين يديك»، بنسبة (٣٨,٩٨٪)، بينما لم يتجاوز عددها في سلسلة «أهلا وسهلا» ثلاثة (٣) تدريبات، بنسبة (١٤,٣٠٪)، ويلاحظ لدى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقارنة بين السلسلتين في وظيفة «المفعولية غير المباشرة»، شدّة عناية مؤلفي سلسلة «العربية بين يديك» بالتدريب عليها حيث إن تدريبات «المفعولية غير المباشرة» تعتبر أعلى الوظائف السياقية نسبة، بخلاف سلسلة «أهلا وسهلا» التي يلاحظ فيها المحدودية النسبية لجميع وظائف «أفعال العماد»، ويمكن تفسير التفاوت بين نسبة الوظائف الثلاث في سلسلة «العربية بين يديك» أو ضعف العناية بهذه الوظائف في سلسلة «أهلا وسهلا» بعدم اعتماد المؤلفين على الدراسات المعجمية التي توضّح طبيعة «أفعال العماد» وظيفتها، وتقدّم نماذج على تعليمها، لذا حصل اضطراب في معالجة هذه الوظائف من حيث العناية ببعضها وإهمال البعض الآخر، رغم شعور المؤلفين بالوظائف المعنيّة بدليل النماذج الواردة، ومثال التشتّت الوارد في التدريب على وظيفة «أفعال العماد» في سلسلة «العربية بين يديك» ما يلي: «**صل بين كلمتين تأتيان معا، ثم ضعهما في جملة من إنشائك**». (الفوزان، وآخرون، ١٤٢٤/١٤٢٨، ص ١٨٩).

(أ)	(ب)	(ج)
يبحث	الإسلامي	
مبدأ	استثناء	
يقال	بين	
المجتمع	مُرضٍ	
يرغب	إنّ	
يوم	الليالي	
يحرص	في	
دون	عن	
إحدى	الزوجية	
يتراوح	على	
الخلافات	كبير	
حلّ	كثيرة	
فوائد	المساواة	
خطأ	القيامة	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إذ نلاحظ أنّ التدريبات على «المفعولية غير المباشرة» جاءت هنا مختلطة بتدريبات على التراكيب الإضافية، ووظيفة «التقوية»، على الرغم من ورود تدريبات أخرى كثيرة مفردة لها، بل تعتبر وظيفة «المفعولية غير المباشرة» أعلى التدريبات السياقية نسبة في السلسلة؛ في حين أهملت فيها وظيفة «الفاعلية»، وعولجت فيها وظيفة «المفعولية» بشكل ضعيف جدا.

ومثال التشتّت الوارد في التدريب على وظيفة «أفعال العماد» في سلسلة «أهلا وسهلا» ما يلي: «**وافق من العمودين بين كلمات وردت في نصوص القراءة بتلازم بعضها مع بعض عادة**». (Mahdi, 2013, P 399) .

تدفّق		أغنية
عصفت		اسما
نظّم		العدو
لحّن		عمودا
أطلق		الشعر
نشبت		النهر
فتح		الريح
هزم		بلدا
		الحرب

يلاحظ من هذا التدريب الاختلاط بين وظيفة «الفاعلية» و«المفعولية» زيادة على ضعف العناية بتدريبات الوظيفتين من «أفعال العماد» في السلسلة.

٢ , ٤ - نتائج التحليل الكيفي للوظائف المعجمية في السلسلتين: نعرض في الجدول التالي بنود التحليل الكيفي للوظائف المعجمية المختارة، وتكرارات كل بند، ثم النسب المئوية لذلك حسب مجموع تكرارات بنود التحليل الكيفي للوظائف المختارة في السلسلتين:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بنود التحليل الكيفي	تكرارات البنود في «العربية بين يديك»	النسب المئوية للبنود في سلسلة «العربية بين يديك»	تكرارات البنود في «أهلا وسهلا»	النسب المئوية للبنود في سلسلة «أهلا وسهلا»
١-مجرد التعرف على الوظيفة المعجمية	٤	٤٪	١٢	٢٣,٠٧٪
٢-استخراج الوظيفة المعجمية من النص	٣٢	٣٢٪	٣	٥,٧٦٪
٣-المزاوجة بين العلاقات الدلالية في التدريب	١٠	١٠٪	٢٨	٥١,٩٢٪
٤-استخراج المشتقات الدلالية من النص	.	٠٪	.	٠٪
٥-ذكر المشتقات الدلالية للوحدات المعجمية دون الرجوع إلى النص	٠	٠٪	.	٠٪
٦-إدراج الوحدة المعجمية في السياق	١١	١١٪	.	٠٪
٧-اكتشاف الوحدات المعجمية التي ليس لها علاقة ببقية الوحدات المعجمية	٠	٠٪	٠	٠٪
٨-تصنيف الوحدات المعجمية بناء على العلاقات الدلالية أو الحقول الدلالية	٠	٠٪	٠	٠٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بنود التحليل الكيفي	تكرارات البنود في «العربية بين يديك»	النسب المئوية للبنود في سلسلة «العربية بين يديك»	تكرارات البنود في «أهلا وسهلا»	النسب المئوية للبنود في سلسلة «أهلا وسهلا»
٩-التدريب السياقي على ظاهرة تعدد المعاني للوحدة المعجمية	٢	٪٢	٠	٪٠
١٠-التدريب على الخصائص التركيبية للوحدة المعجمية	٤	٪٤	٠	٪٠
١١-الربط أو المزاوجة بين الوحدات المعجمية لتكوين المتصاحبات اللفظية	٢٠	٪٢٠	٥	٪٩,٦١
١٢-إدراج المتصاحبات المعجمية في السياق	٣	٪٣	٠	٪٠
١٣-ملء الفراغ بالوحدات المعجمية المصاحبة واكمال الجملة	١٣	٪١٣	٥	٪٩,٦١
١٤-البحث عن المتصاحبات المعجمية أو العباريات في النص	١	٪١	٠	٪٠
١٥-شرح معاني العباريات أو المتصاحبات المعجمية	٠	٪٠	٠	٪٠

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بنود التحليل الكيفي	تكرارات البنود في «العربية بين يديك»	النسب المئوية للبنود في سلسلة «العربية بين يديك»	تكرارات البنود في «أهلا وسهلا»	النسب المئوية للبنود في سلسلة «أهلا وسهلا»
١٦-التعرّف على معاني العباريات من السياق	٠	٠٪	٠	٠٪
١٧-بناء معجم صغير من المشتقات الدلالية والمتصاحبات المعجمية واستخدامها في لتأليف نص	٠	٠٪	٠	٠٪
المجموع	١٠٠	١٠٠٪	٥٢	١٠٠٪

١,٢,٤-وصف ومناقشة نتائج التحليل الكيفي للوظائف المعجمية في السلسلتين:

وردت في الجدول السابق القيم العددية لبنود التحليل الكيفي للوظائف المعجمية المختارة من السلسلتين، وكشفت النتائج القيم الأعلى التالية: فبالنسبة إلى الوظائف الجدولية، نجد في سلسلة «العربية بين يديك» أن بند رقم (٢) «استخراج الوظيفة المعجمية من النص»، بنسبة (٣٢٪) من مجموع القيم العددية للتحليل الكيفي في السلسلة هو الأعلى قيمة، يليه بند رقم (٦) «إدراج الوحدة المعجمية في السياق»، بنسبة(١١٪)، ثمّ بند رقم (٣) «المزاوجة بين العلاقات الدلالية في التدريب»، بنسبة (١٠٪). ويلاحظ أن الوظائف الجدولية المختارة عولجت وفق البندين رقم (٢، و٣)؛ ويمكن تفسير كون هذه البنود الثلاثة (٦،٣،٢) أعلى الوظائف قيمة بأن مؤلفي سلسلة «العربية بين يديك» مقتنعون بفاعلية التدريب السياقي للوحدات المعجمية المفردة، ويدلّ أيضا على عنايتهم بتوجيه متعلّمي اللغة نحو اكتساب هذه الوظائف المعجمية التي عولجت في سياق طبيعي. يقول الكثيري والسريع (٢٠١٢)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

«إن أهمية التدريب السياقي للوحدات المعجمية المفردة تكمن في المساعدة على فهم المفردة من خلال ورود الشرح المباشر لها في السياق، وقد ترد في الجمل اللاحقة مفردة متضادة معها أو مرادف لها، ويوضّح السياق الوظيفة المرتبطة بالمفردة غير المألوفة، وقد يستخدم في السياق مفردة أخرى على وجه المقابلة والمقارنة أو التصنيف ضمن كلمات أخرى تشاركها الشبه، مما يساعد المتعلّم أن يخمّن معناها». (الكثيري والسريع، ٢٠١٢، ص ١٥).

وفي المقابل أظهرت نتائج التحليل الكيفي للوظائف الجدولية في سلسلة «أهلا وسهلا» القيم الأعلى التالية: بند رقم (١) «مجرد التعرف على الوظيفة المعجمية»، بنسبة (٢٣,٠٧٪) هو الأعلى قيمة، ثم بند رقم (٣) «المزاوجة بين العلاقات الدلالية في التدريب»، بنسبة (٩٢,٥١٪)، ويلاحظ أن وظيفة «الترادف» عولجت وفق البندين رقم (١، و٣) بينما ورد التدريب على وظيفة «التضاد وفروعها» في البند رقم (٣) فقط من بين الوظائف الجدولية المختارة، ويمكن تفسير ذلك بأن المؤلّف يولي عناية أكبر بالتعرّف على الوحدات المعجمية وعلاقاتها الدلالية خارج السياق أكثر من التدريب عليها داخل السياق؛ ولا شكّ أنّ تدريبات التعرّف على الوحدات المعجمية خارج السياق مهمّةجدا في المعرفة المعجمية إلا أنّها غير كافية بدليل ما ذكر آنفا من أهمية التدريب السياقي على الوحدات المعجمية المفردة في سلسلة «العربية بين يديك».

وكشفت نتائج التحليل الكيفي عن بعض القيم الضعيفة في السلسلتين في معالجة الوظائف الجدولية المختارة: ففي سلسلة «العربية بين يديك» ورد بند رقم (١) «مجرد التعرف على الوظيفة المعجمية»، بنسبة (٤٪)، يليه بند رقم (١٠) «التدريب على الخصائص التركيبية للوحدة المعجمية»، بنسبة (٤٪)، وبعدهما بند رقم (٩) «التدريب السياقي على ظاهرة تعدد المعاني للوحدة المعجمية»، نسبته (٢٪)؛ ويلاحظ أنّ معالجة «الترادف» تحت البند رقم (١، و ٩) هو من بين البنود الأضعف قيمة في حين لم يتم معالجة وظيفة «التضاد وفرعها» تحت أيّ بند من هذه البنود المذكورة. ويمكن تفسير ضعف العناية بالبند رقم (١) في هذا الجزء من السلسلة [كتاب الطالب «٣»] باعتباره بسيطا وبدائيا تمّت معالجته

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سابقا، فجرى التخفيف منه لاحقا، وذلك بناء على استقرائنا محتويات الجزئين السابقين من السلسلة بخصوص هذا البند. أما ما يخص البند (١٠) فيمكن الربط بينه بين بند (٥) في تدريب واحد أثناء تدريب المفردات، وكثيرا ما يتم التدريب على البند رقم (٥) بعد دروس المشتقات في القواعد (التراكيب)، وقد يستمرّ التدريب عليه في الدروس اللاحقة كما حصل ذلك في سلسلة «العربية بين يديك»، وقد لا يستمرّ كما في سلسلة «أهلا وسهلا» إلا أنه لم يرد في السلسلة أي تدريب على نمطه في الوظائف المختارة. والبند رقم (٩) له أهميته في جعل متعلّم اللغة يقف على مختلف المعاني للوحدة المعجمية في سياقات متعدّدة، وقد تحدّث شندول (٢٠١٧) عن حالتين من ذلك الحالة الأولى: تسمى بالمشترك اللفظي «Homonym» وهو «ما يكون فيه اللفظ واحدا والمعنى مختلفا مع عدم وجود معنى قاعدي جامع». (شندول،٢٠١٧، ص ١٠٣)، والحالة الثانية: تسمى بالمشترك الدلالي «Polysemy» وهو « ما يكون اللفظ واحدا والمعنى مختلفا مع وجود معنى قاعدي جامع تكون المعاني الفرعية المنبثقة عنه معان مجازية». (المصدر السابق، ص ١٠٣). وقد رد التدريب على هذا البند في الوظائف المختارة في سلسلة «العربية بين يديك» فقط. وفي هذا دلالة على عناية المؤلفين بتعدد أساليب تنمية المعرفة المعجمية في السلسلة.

وفي المقابل كشفت النتائج القيم الضعيفة التالية في معالجة الوظائف الجدولية المختارة في سلسلة «أهلا وسهلا»: فقد ورد بند رقم (٢) «استخراج الوظيفة المعجمية من النص»، بنسبة (٧٦,٥٪)فقط، ويلاحظ أن السلسلة قصرت هذا البند على معالجة وظيفة «الترادف» فقط ، في حين لم يتم معالجة وظيفة «التضاد وفروعه» وفق لنفس البند؛ ويمكن تفسير ذلك بضعف عناية المؤلف بالتنوّع في المعالجة الكيفية للوظائف الجدولية في السلسلة.

-أما ما يتعلّق بالقيم المعدومة في السلسلتين بخصوص الوظائف الجدولية المختارة، فقد أظهرت النتائج أنّ سلسلة «العربية بين يديك» قد أهملت البنود ٤، و٥،و٧،و٨ (وهي على التوالي «استخراج المشتقات الدلالية من النص» و «ذكر المشتقات الدلالية للوحدات المعجمية دون الرجوع إلى النص» و «اكتشاف الوحدات المعجمية التي ليس لها علاقة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ببقية الوحدات المعجمية» و»تصنيف الوحدات المعجمية بناء على العلاقات الدلالية أو الحقول الدلالية»)؛ بينما أهملت سلسلة «أهلا وسهلا» البنود ٤، و٥، ٦، و٧، و٨، و٩، و١٠ (وهي على التوالي:»استخراج المشتقات الدلالية من النص» و «ذكر المشتقات الدلالية للوحدات المعجمية دون الرجوع إلى النص» و» إدراج الوحدة المعجمية في السياق» و»اكتشاف الوحدات المعجمية التي ليس لها علاقة ببقية الوحدات المعجمية» و»تصنيف الوحدات المعجمية بناء على العلاقات الدلالية أو الحقول الدلالية» و»التدريب السياقي على ظاهرة تعدد المعاني للوحدة المعجمية» و «التدريب على معرفة الخصائص التركيبية للوحدة المعجمية»). ويمكن تفسير ذلك بنفس ما ذكر قبل قليل وهو ضعف عناية المؤلف بالتنوّع في المعالجة الكيفية للوظائف الجدولية في السلسلة؛ وقد يرجع ذلك أيضا إلى عدم اعتماد المؤلفين على الدراسات المتخصصة في ذلك واستنادهم في التأليف إلى « منظور ضيّق» للمعرفة المعجمية.

وبهذا ننتقل ومناقشة نتائج التحليل الكيفي للوظائف السياقية المختارة في السلسلتين. حيث كشفت نتائج التحليل الكيفي للوظائف السياقية المختارة في السلسلتين في سلسلة «العربية بين يديك» أنّ بند رقم (١١) «المزاوجة بين الوحدات المعجمية لتكوين المتصاحبات اللفظية»، هوالأعلى قيمة، بنسبة (٢٠٪)، يليه بند رقم (١٣) «ملء الفراغ بالوحدات المعجمية المصاحبة وإكمال الجملة»، بنسبة (١٣٪)، ثم بند رقم (١٢) «إدراج المتصاحبات المعجمية في السياق»، ونسبته المئوية (٣٪)، وأخيرا بند رقم (١٤) «البحث عن المتصاحبات المعجمية أو العباريات في النص»، بنسبة (١٪). ويلاحظ أن وظيفة «التقوية» عوجلت وفق البند رقم (١١، و١٣، و١٤)، في حين أن وظيفة «أفعال العماد» عوجلت وفق البندين رقم (١١،و١٢، و١٣). ويمكن تفسير مجموع القيم المحصّلة هنا لكيفية تحليل الوظائف السياقية بإلمام مؤلفي السلسلة بأهمية الوظائف المعجمية السياقية في تدريس المفردات، ومعرفتهم بالأساليب المتعددة للتدريب عليها، رغم أن عنايتهم بها تعتبر قليلة إذا قورنت بالوظائف الجدولية، وهذا يتطلّب منهم الأخذ في الاعتبار الدراسات المعجمية التي تعتني

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بتطوير تعليم المتصاحبات اللفظية والعباريات في تطوير محتوى السلسلة لتكون أثر ملائمة من الوضع الحالي.

وفي المقابل أظهرت نتائج التحليل الكيفي لورود الوظائف السياقية المختارة في سلسلة «أهلا وسهلا» أن البندين الأعليين هما البندان (١١، و١٣) (أي،»المزاوجة بين الوحدات المعجمية لتكوين المتصاحبات اللفظية» و»ملء الفراغ بالوحدات المعجمية المصاحبة واكمال الجملة») بنسبة (٦١,٩٪) لكل واحد منهما. ويلاحظ أن وظيفة «التقوية» قد أُهملت في السلسلة، بينما عولجت وظيفة «أفعال العماد» وفق البندين (١١، و ١٣) فقط. ويبرز من هذه القيم ضعف عناية المؤلف بتعدد أساليب التدريب على الوظائف المعجمية السياقية، وقد يعود ذلك إلى ضعف عناية السلسلة بظاهرة المتصاحبات اللفظية أصلا، ممّا أثّر في نتائج التحليل كمّا وكيفا.

٢,٢,٤-وصف ومناقشة نتائج مستويات إجراء تعلّم المفردات في السلسلتين:

١,٢,٢,٤-جدول مستويات إجراء تعلّم المفردات في السلسلتين:

يوضّح الجدول اللاحق القيم الكمّية لمستويات إجراء تعلّم المفردات في السلسلتين بالنسبة إلى الوظائف المعجمية المختارة، ووفقا للمستويات الثلاثة التي تبنيناها في الإطار النظري.

مستويات إجراء تعلم المفردات	مجموع التدريبات لكل مستوى في «العربية بين يديك»	مجموع التدريبات لكل مستوى في «أهلا وسهلا»	النسبة المئوية لكل مستوى في «العربية بين يديك»	النسبة المئوية لكل مستوى في «أهلا وسهلا»
مستوى التعرّف	٣٤	٤٤	٣٤٪	٨٤,٦٢٪
المستوى السياقي	٦٦	٨	٦٦٪	١٥,٣٨٪
المستوى الابتكاري	٠	٠	٠٪	٠٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويظهر من هذا العرض أن «مستوى التعرّف» في معالجة الوظائف المعجمية المختارة في سلسلة «العربية بين يديك» لقي عناية أقلّ إذا قورن نسبته بها في سلسلة «أهلا وسهلا» ، حيث تقدّر نسبة هذا المستوى في سلسلة «العربية بين يديك» بـ (٣٤٪)، بينما ترتفع النسبة في سلسلة «أهلا وسهلا» إلى (٦٢ , ٨٤٪). ويمكن تفسير ذلك باختلاف نظرة كل مؤلف فيما ينبغي التركيز عليه في تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية. ولا شك أن مستوى التعرّف له دوره في تنمية المعرفة المعجمية إلا أنّه من أضعف مستويات التدريب كما ورد لدى الكثيري والسريع (٢٠١٢). والأغلب أنّ كثرة التدريب عليه في كتب تعليم اللغة تعودإلى سهولة إجرائه مقارنة بالمستويين الآخرين. وقد بيّننا في الإطار النظري لبحثنا، أن معرفة مفردة في هذا المستوى ليست إلا جزءا محدودا من المعرفة المعجمية بوحدة ما، وذلك لأن المعنى يتّسع ويزداد عمقا مع الوقت. فمهما بلغ من أهمية المستوى التعريفي في تنمية المعرفة المعجمية فإنه لا يغني عن الخبرة التي يجلبها التدرّب على المستوى السياقي في إجراء تعلّم المفردات، إذ تنبع أهمية العناية به في تدريس المعجم من مساعدته المتعلّم على فهم المفردة من خلال قرائن السياق، مما يساعد المتعلّم أن يخمّن معنى المفردة غير المألوفة. وفي خلال ذلك يعيد تنظيم رصيده المعجمي النامي في اتجاه إثرائه وإحكام العلاقات بين مكوناته (أنظر: الكثيري والسريع، ٢٠١٢، ص ١٥).

غير أنّ أهم ما أسفرت عنه نتائج فحص السلسلتين بالنظر إلى مستويات إجراء تعلّم المفردات هو تهميش المستوى الابتكاري في كليهما، حيث لم يتم العثور على أي تدريب في السلسلتين يعالج الوظائف المختارة وفق هذا المستوى، ويمكن تفسير ذلك بعدّة تفسيرات: أقربها أن هذ المستوى لا يتطلّب تخطيطا خاصا من المعلّم أو المنهج عامة (Nagy & Herman. 1987) بقدر ما يحتاج انغماس المتعلّم في نشاطات القراءة والإنتاج، ولتحقيق ذلك يحتاج أن يقوم بقراءات موسّعة تسمح له بمقابلة عدد كبير من المفردات الجديدة في سياقات متعددة و إنتاج لغوي موجّه يسمح له باستثمار دخله المعجمي في خرج لغوي مناسب،وعليه يمكن القول بأن تهميش هذا المستوى في السلسلتين قد يرجع لهذا، فإذا أردنا التحقق من حصول هذا النوع من التعلّم المعجمي فإننا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نحتاج إلى دراسة مستقلّة تتبع درجة إجرائه في تدريبات الإنتاج الكتابي والشفوي. والتفسير الآخر: هو أنّه على هذا المستوى وكونه من أكثر المستويات إنتاجية في تعلّم معجم اللغة، فإنّه مع ذلك يتطلّب أن تُصمّم له مجموعة من التدريبات النوعية في المنهج ترتكز على الإستراتيجيات المناسبة الداعمة له: كتلك التي اقترحها مالتشوك وبولغار (٢٠٠٧) يضاف إلى ذلك القراءات الموسّعة، ومهارات استخلاص معنى المفردات من السياق أثناء القراءة، وتدريبات الإنتاج الموجّه..إلخ، وذلك لضمان إنتاج أشكال من اللغة مثل: المتصاحبات اللفظية والتعبيرات الاصطلاحية، لكي يبدو إنتاج متعلّم اللغة الثانية شبيها بالمتحدّث الأصلي، ذلك أن الخطأ المعجمي في استعمال المتصاحبات والعباريات مما يستقبح سماعه لدى الناطقين الأصليين، وحتى إن خلا ذلك التعبير من الأخطاء النحوية، فإنه يظلّ غير مستساغ لديهم بسبب مخالفته أساليب اللغة الهدف.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥-الخاتمة

سعت هذه الدراسة إلى بيان مدى خدمة المادة التعليمية في سلسلتي «العربية بين يديك» و»أهلا وسهلا» تنمية المعرفة بالوظائف المعجمية باعتبارها جزءا أساسيا من المعرفة/ الكفاية المعجمية، وناقشت أهمّ العناصر النظرية والتطبيقية الموصلة إلى تحقيق هذا الهدف، بناء على افتراض أن منوال الوظائف المعجمية يمثّل على نحو مناسب المعرفة المعجمية القائمة في ذهن المتكلم باللغة أي الكفاية المعجمية، وتوصلت إلى أبرز النتائج التالية:

١. من خلال ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة، بينّا أن تدريس المعجم (المفردات) ينبغي أن يستفيد من تطوّر نظرية المعجم في اللسانيات المعاصرة، واستدللنا على أنّ الاستئناس بمنوال الوظائف المعجمية يساعد بشكل فعّال في ضبط العلاقات الدلالية المطردة بين الوحدات المعجمية، جدوليا وسياقيا، وأنّ تدريس المفردات وفق هذا المنوال من شأنه أن يثري عملية تدريس المفردات، ويتيح للمعلّم فرصة تقديم نشاطات مهيكلة بشكل أوضح من حيث أهدافها ومسارات إنجازها ومردودها التعليمي.

٢. بخصوص موقع الوظائف المعجمية في تعليم المعجم في السلسلتين، أظهرت النتائج:

- تفاوتا واضحا، ضمن السلسلتين، في العناية بنوعي الوظائف بتركيزهما على الوظائف المعجمية الجدولية وتهميشهما النسبي للوظائف المعجمية السياقية. وقد أرجعنا هذا التفاوت إلى اشتهار الوظائف الجدولية في الدراسات المعجمية أكثر من الوظائف السياقية إذ تعتبر الوظائف السياقية موضوعا جديدا في البحث النظري وكذا في البحث التطبيقي وفي الممارسة التعليمية.
- وقد برز نفس التفاوت داخل الوظائف الجدولية المختارة في السلسلتين، فبدت العناية واضحة في كليهما بالوظائف المشهورة مثل: الترادف والتضاد، بينما جرى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإجحاف بوظيفتي المعكوس والنقيض.

- غير أن سلسلة «العربية بين يديك» أبدت اهتماما لافتا بوظيفة النقيض مقارنة بالسلسلة الثانية. ويعكس هذا شبه توازن في العناية بالوظائف الجدولية في السلسلة باستثناء وظيفة الجنس التي أهملت فيها.
- وفيما يخص الوظائف السياقية المختارة فقد كشفت النتائج إهمال سلسلة « أهلا وسهلا» لوظيفة التقوية تماما، وتركيز سلسلة « العربية بين يديك» على وظيفة المفعولية غير المباشرة ضمن أفعال العماد، وتهميشها لوظيفتي عماد الفاعلية وعماد المفعولية، وأظهرت النتائج كذلك ضعف العناية بوظيفتي الفاعلية والمفعولية ضمن أفعال العماد في سلسلة «أهلا وسهلا».

٣. بخصوص كيفية معالجة السلسلتين الوظائف المعجمية من خلال التدريبات والأنشطة المرافقة لها، توصلت الدراسة إلى أنّ السلسلتين تختلفان في كيفية معالجة الوظائف المعجمية، فوجدنا بعض بنود التحليل الكيفي أعلى قيمة، والبعض الآخر ضعيف من حيث العناية به، والبعض مهمّش في السلسلتين، وإن كان يوجد ملامح اتفاق في المعالجة الكيفية لبعض الوظائف المعجمية.

٤. فيما يخص مستويات إجراء تعلّم المفردات في السلسلتين يلاحظ تركيز سلسلة «العربية بين يديك» على المستوى السياقي، في حين ركّزت سلسلة «أهلا وسهلا» على المستوى التعريفي، ولوحظ ضعف العناية بالمستوى الابتكاري في السلسلتين.

٥. استنادا إلى مجموع النتائج الكمّية والكيفية للوظائف المعجمية المختارة في السلسلتين يظهر أنّ المواد التعليمية في السلسلتين تخدم المعرفة بالوظائف المعجمية باعتبارها نمذجة ممكنة للمعرفة المعجمية، ولكن ذلك تمّ بشكل متفاوت من حيث كمّية كل وظيفة معجمية وكيفية معالجتها، وينطوي ذلك على مظاهر من الاختلال التي تحتاج إلى التدارك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥,٢-التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يخلص البحث إلى التوصيات التالية:

١. ضرورة الانطلاق في إعداد المناهج التعليمية المتعلقة بتدريس المفردات من المفهوم النظري للوظائف المعجمية، لأهميتها في إثراء عملية تعليم مفردات اللغة الثانية، بما فيها معرفة العلاقات الجدولية والسياقية للوحدات المعجمية.

٢. إدراج عدد من التدريبات لبعض الوظائف الجدولية والسياقية المختارة في هذه الدراسة، والتي أظهرت النتائج أنها مفقودة أو مهمّشة في السلسلتين، مثل: وظيفة «الجنس» و»الفاعلية» و»المعكوس» في سلسلة «العربية بين يديك»؛ ووظيفة «التقوية» و»التضاد» وفرعه: «النقيض» و»المعكوس» في سلسلة «أهلا وسهلا».

٣. مراعاة التنوّع في كيفية معالجة الوظائف المعجمية في السلسلتين، والأخذ في الاعتبار الدراسات المعجمية المتخصّصة في ذلك، نظرا لضعف جانب التنويع في كيفية معالجة كثير من الوظائف الجدولية والسياقية في السلسلتين، مثل: المعالجة الكيفية لوظيفة «التضاد» في سلسلة «أهلا وسهلا» حيث سارت جميع التدريبات على وتيرة واحدة دون أيّ تغيير في المعالجة الكيفية على الرغم وجود أساليب متنوعة للتدريب عليها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

المصادر العربية

- ايفام، فيرنانديز.، سميث، كيرنز هلين. (٢٠١٨). أسس اللسانيات النفسية، ترجمة: عقيل بن حامد الزماي الشمري، (ط١). جداول للنشر والترجمة والتوزيع، بيروت، لبنان.
- بولغار، آلان. (٢٠٠٣/ ٢٠١٢). المعجمية وعلم الدلالة المعجمي (مفاهيم أساسية) ترجمة هدى مقنص، مراجعة نادر سراج، (ط١)، المنظمة العربية للترجمة-بيروت لبنان.
- بولغار، آلان، (٢٠١٢)، نظرية معنى- نص. في عز الدين المجدوب (محرر)، إطلالات على النظريات الدلالية واللسانية في النصف الثاني من القرن العشرين، مختارات معرّبة (ص ص ٧٨٧-٨٢٥). المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون -بيت الحكمة-،(تونس).
- الجادري، عدنان حسين. (٢٠٠٣). الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن.
- حسان، تمام.(١٩٩٤). اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة-الدار البيضاء -المغرب. حمودة، رفيق عبد الحميد. (٢٠١٥). التأليفات المقيّدة: الخصائص ومعوقات الاكتساب. في أبحاث ودراسات الندوة الخامسة عشرة: تعليم العربية لغة ثانية ١٨/ ١٢/ ٢٠١٤. (ص ص ١٧-٤٦). مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود احتفاء بالعربية في يومها العالمي، (ط١)، الرياض. رابط http://search.mandumah.com/Record/851789
- الخلوفي، فاطمة. (٢٠١٤). أثر الكفاية المعجمية في التمّكّن من اللغة تطوّر معايير التمّكّن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية. مجلة التدريس-كلية علوم التربية-جامعة محمد الخامس السوسسي، الرباط، المغرب، العدد (٦) ٩-٢٤.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الدبيان، إبراهيم بن علي. (١٤٣٨). منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية. مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، العدد (١٦) ١-٦٢.
- دي سوسير، فردينان. (١٩٨٥). علم اللغة العام، ترجمة د.يوئيل يوسف عزيز. دار أفاق عربية، الأعظمية، بغداد، العراق.
- السردي، الحمام عبدالله علي. (٢٠١٢). تقويم أدوات البحث المستخدمة في البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزّة، [رسالة ماجستير-كلية التربية-جامعة غزة] غزة، فلسطين.
- سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١٩). معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (٢) العدد (٢) ٨٥-١٢٢. رابط http://iafh.net/index.php/IJRES/article/view/104
- شندول، محمد. (٢٠١٧). من قواعد العلاقات الدلالية وهندستها في النظرية المعجمية. مجلة الممارسات اللغوية، العدد (٤١) ٩٣-١١٠. رابط: https://search.mandumah.com/Record/915068
- عبد النوري، الحسن. (٢٠١٨). طبيعة المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة و استعمالها. مجلة جامعة قطر - كلية الآداب والعلوم - قسم اللغة العربية - قطر - المجلد (٢) العدد (٢) ١٣٥-١٤٦.
- العناتي، وليد أحمد. (٢٠٠٩). مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها. في ناصر بن عبدالله الغالي وسعد بن علي القحطاني (محررين.) المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٢-٣/ ٢٠٠٩(ص ص ٤٨٣-٥٥٦). معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.
- الفهري، عبد القادر الفاسي. (١٩٩٩). المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، -الدار البيضاء-المغرب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم.، وحسين، مختار الطاهر.، وفضل، محمد عبدالخالق.، وآل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن. (١٤٢٤/ ١٤٢٨) العربية بين يديك. (ط٣). الجزء الأول والثاني. العربية للجميع، الرياض.
- الكثيري، سعود بن ناصر.، والسريع، عبدالله محمد .(٢٠١٢). تطوير تعليم وتعلم المفردات اللغوية في منهج تعليم القراءة للصفوف الأولية. قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية–جامعة الملك سعود، الرياض.
- الماحي، عبدالنور محمد. (٢٠١٩). مدخل إلى مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية، الناشر: جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- مالتشوك، إيغور.، وكلاس، أندري.، وبولغار، آلان. (٢٠١٠). مقدمة لمعجمية الشرح والتأليفية، ترجمة ابن حسين، هلال، دار سيناترا–المركز الوطني للترجمة- تونس.
- مالتشوك، إيغور٠، وبولغار، آلان. (٢٠٠٩/ ٢٠١٧). نظرية التعلق في الوصف اللغوي، ترجمة عز الدين المجدوب؛ ومنصور ميغري، النشر العلمي والترجمة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- المجدوب، عز الدين بن محمد. (١٤٤٠). مفاهيم دلالية ولسانية لوصف العربية. جامعة القصيم، القصيم.
- المجدوب، عز الدين بن محمد. (٢٠١٤). مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعنى إلى النص لإيغور مالتشوك. في سعد بن علي القحطاني وماجد بن محمود الحمد (محررين.) بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية ١٠- ١٢/ ٠٢/ ٢٠١٤(ص ص ٦٣-٨٠). معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- المجدوب، عز الدين بن محمد. (٢٠١٥). مفهوم الوظيفة المعجمية في نظرية معنى نص وأثرها في تعليم الألسنة. مجلة اللسانيات العربية لمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد (٢) ٢٠٢-٢٢٥.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- المجدوب، عز الدين بن محمد.، والحريص، ناصر السعود.، علي، إبراهيم محمد. (٢٠١٣). الاشتقاق الدلالي في نظرية معنى نص مدخل إلى حوسبة اللغة العربية. حوليات الجامعة التونسية العدد (٥٨) ٥٧-٩٣. رابط:
http://search.mandumah.com/Record/614602
- الهاشمي، عبد الله.، وعلي، محمود. (٢٠١٢). استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلّقة بها، المجلة الأردنية في العلوم والتربية، المجلد (٨) العدد (٢)، ١٠٥ - ١١٧.

المراجع الأجنبية:

- Bennett. P. (2006). AN EVALUATION OF VOCABULARY
- TEACHING IN AN INTENSIVE STUDY PROGRAMME, a dissertation submitted to the School of Humanities of the University of Birmingham in part fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign or Second Language (TEFL/TESL). and development – a progress report, University of Copenhagen Press.
- CAVALLA, C. (2008). Propositions didactiques pour
- l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE, HAL Id : hal-00397807.
- Elisabeth Van der Linden. (2006). LEXIQUE MENTAL ET
- APPRENTISSAGE DES MOTS. Pub. Linguistiques |Revue française de linguistique appliquée Vol. XI | pages 33 à 44.
- Liina, Vassiljev., Lillian, Skopinskaja., Suliko, Liiv. (n.d). the
- treatment of Lexical collocations in EfL course books in the Estonian Secondary School context. doi:10.5128/ERYa11.18.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Mahdi, A. (2006/2013). Ahlan Wa Sahlan, Yale University
- Press.
- María, José., Ramos, Hernández. (2014). La difficulté de la
- phraséologie dans la didactique des langues, le Presses de L'Université Salamanca.
- Mel'◙uk I. & Mili´cevi´c J .(2014). Introduction a la linguistique
- volume 1. Hermann Éditeurs
- Mel'◙uk I. & Mili´cevi´c J .(2020). An Advanced Introduction
- tos semantics A Meaning-Text Approach. Cambridge University Press.
- Mel'◙uk I. & Polguère.A.(2007). Lexique actif du francais.
- Éditeur champs linguistiques de Boeck.
- Nation. I.S.P. (2000). LEARNING VOCABULARY IN
- ANOTHER LANGUAGE ; Cambridge University Press.
- Polguère. A. (2016). Lexicologie et sémantique lexicale :
- notions fondamentales, traduc : Helen et Marc 3Ed, le Presses de L'Université de Montréal. Canada.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. خليوي سامر خليوي العياضي[1]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي لإنجاز الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الإعراب التحليلي لصالح التطبيق البعدي، والذي يدل على فاعلية البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي ظل النتائج أوصت الدراسة بالاهتمام في تدريس اللغة من خلال نصوص أصيلة وخاصة

١ – أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للمستويات المتقدمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكذلك تدريس الإعراب من خلال التطبيق الفعلي والابتعاد عن الطرق التقليدية القائمة على حفظ القواعد عبر أمثلة مصطنعة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الإعراب التحليلي، النصوص الأصلية، نظرية تضافر القرائن النحوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The Effectiveness of a Program based on Authentic-Texts in Light of Theory of TADHAFUR AL-QRA'EN AL-NAHWIA in Developing Analytical Parsing Skills among Learners of Arabic for Non-Native Speakers

Dr. Khelaiwi Samer Khelaiwi Al eyadhi, Assistant Professor of Teaching Arabic at Institute of Arabic Language Teaching at Islamic University

Abstract:

This study aimed to reveal effectiveness of a program based on authentic-texts in light of theory of "TADHAFUR AL-QRA'EN AL-NAHWIA" in developing analytical parsing skills among Arabic language learners for non-native speakers. The researcher used descriptive and quasi-experimental approach to complete the study. The study sample consist of (25) student in The fourth level at the Institute of Arabic Language Teaching at Islamic University of Madinah, The results of the study resulted in presence of a statistically significant difference at the level of significance (.00) between the mean scores of the study sample in the pre and post applications in analytical syntax skills test in favor of the post application, which indicates The effectiveness of the program based on authentic-texts in light of the theory of "TADHAFUR AL-QRA'EN AL-NAHWIA" in developing analytical parsing skills of non-native Arabic learners, and in light of the results, the study recommended paying attention to teaching the language through authentic-texts, especially for advanced levels of learners of Arabic for non-native speakers, as well as teaching syntax Through the actual application and moving away from the traditional methods based on memorizing the rules through artificial examples.

Keywords: Analytical Parsing skills, Authentic-text, TADHAFUR AL-QRA'EN AL-NAHWIA Theory.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

لا شك أن تعلم اللغات الحية الهدف منه ممارستها، والتمكن منها للتواصل بها مع أهلها أو لتحصيل المعرفة من خلالها وغير ذلك من المكاسب التي تحدو الإنسان إلى تعلمها، وأي لغة وصلت أوج حضارتها تكتمل لديها المهارات الأربع (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، (حجازي، ٢٠٠٧:١٣)، وإتقان هذه المهارات مبني على معرفة عناصر اللغة من الأصوات والكلمات والتراكيب (شعيب، ٢٠١٣:١٤٦)، ولا شك في ارتباط هذه العناصر بعضها ببعض عند عمليتي التركيب والتحليلي اللغوي (الموسى، ٢٠٠٠:٩٢).

وإذا كان الهدف من تعلم اللغة هو الاستخدام الفعلي لها فيمكن القول إن انطلاق الاستخدام الفعلي للغة يتجلى في صورة التراكيب التي تبدأ من المستوى النحوي، وذلك من خلال الجمل، فلا عبرة للكلمة مقتطعة من سياقها، بل إن المعنى يتحدد من خلال السياق (جرمان و لوبلون، ١٩٩٧:٤٤).

وقد اعتنى العلماء قديما وحديثا بالجمل وصور تأليف الكلام؛ حيث أشار ابن هشام في قطر الندى إلى صور تأليف الكلام مبينا المعنى الوظيفي للكلمات في تلك الصور التي يتألف منها (ابن هشام، ٢٠٠٤:٥٤-٥٥)، وحديثا فإن أشهر الدراسات في هذا الباب ما جاء به تشومسكي في نظرية النحو التوليدي التحويلي مع إعطاء عناية للمعنى وانعكاساته على الجمل (شنوقة، ٢٠٠٨:١١٠).

لم تقف الدراسات اللغوية عند هذا الحد في دراسة النحو، بل تطور الأمر إلى أن ظهر ما يسمى بنحو النص"text grammar" على يد HAEEIS ومن أتى بعده مثل VAN DIJK؛ والسبب في ذلك أن النحو لا يقف عند حدود الجملة، فإن الكلام في غالبه يأتي على هيئة نصوص تكونت من عدد من الجمل (عفيفي، ٢٠٠١:٩، ١٢).

ولو نظرنا إلى المستوى النحوي نجد أنه يشكل أهمية بالغة في اكتساب مهارات اللغة، وإدراك الطالب للكيفية التي تجري عليها قواعد التراكيب في اللغة العربية يساعده في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اكتساب وتنمية تلك المهارات (Nasution, 2016: 110).

إن العناية بالنحو في العملية التعليمية أمر بالغ الأهمية لما له من تأثير على المعنى بالإضافة إلى أنه الميزان الذي به تعرف صحة التركيب اللغوي من عدمها، ويُصوَّب الخطأ واللحن في ضوئه (ابن جني، ٢٠٠٠: ٣٤)، وبه تميز التراكيب وتدرك المفاهيم النحوية، فيميز الفاعل من المفعول به والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة في الكلام (ابن خلدون، ٢٠١٩: ٥٤٥).

لا شك في أن صعوبة النحو العربي وكثرة تعقيداته وتفريعاته أمر أشار إليه كثير من المنشغلين بتعليم اللغة، إلا أن هذه الصعوبة لا تنفي عنه أنه جزء أساس ومهم من منهج تعليم اللغة وتعلمها، فلابد من تسهيله باستخدام ما يجد على الساحة من تقنيات وإستراتيجيات ونظريات، لأنه فرع مهم من فروع اللغة ولا مناص منه (الناقة، ١٩٨٥:٢٧٣)، بل إن ابن خلدون عده أهم أركان اللسان العربي (ابن خلدون، ٢٠١٩: ٥٤٥).

وتعد مهارات الإعراب من أهم المهارات النحوية، فهي الجانب التطبيقي للنحو، حيث تتشكل أواخر الكلمات بناء عليها مضفية معنى وظيفيا على الكلمة، وهذا الجانب التطبيقي هو ما مَكَّن العرب الأوائل من فهم المعنى وإن لم يكونوا مدركين للقواعد النحوية؛ إذ أنهم يتحدثون بسليقتهم، لذا فإن معرفة العرب للإعراب كانت قبل معرفتهم للنحو (كروان، ٢٠١٢:٣).

من أجل هذا كانت مهارات الإعراب أحد أهم المواضيع التي تطرق إليها الباحثون محاولين تسهيلها وتمكين المتعلمين منها سواء من العرب أو من غيرهم، وهذا عائد للصعوبة التي تصدقها الدراسات والكتب والواقع الملموس، فقد أشارت كثير من الدراسات إلى ذلك منها دراسة (الحديبي، ٢٠١٧) ودراسة (علي، ٢٠١٨) ودراسة (الجابري، ٢٠٢٠) وغيرهم.

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتسهم في هذا الحقل، وذلك من خلال بناء برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية مراعيا فيه أسس بناء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحتوى ومناسبته لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية (المستوى المتقدم)، وذلك بالاعتماد على النصوص الأصلية (القران والسنة) لتنمية مهارات الإعراب التحليلي لديهم.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن إتقان مهارات الإعراب تنعكس آثاره على كثير من المهارات اللغوية، ففي إتقانه إتقان لمهارات عدة يحتاجها متعلم اللغة من مهارات شفوية تقوم اللسان من الخطأ، ومهارات كتابية تقوم الكتابة وتضبطها، وكذلك مهارات التفكير العليا، كل هذا المهارات تتأثر بالقواعد الإعرابية وإتقانها مما يساعد المتعلم في تحقيق الدقة والطلاقة لتزيد من كفاءته في الأداء اللغوي (الحديبي، ٢٠١٧:٢٣٠; عيسى، ٢٠١٣:٣٥٩; فجال، ٢٠١٣:٦٩٢).

وقد لاحظ الباحث خلال فترة تدريسه بمعهد تعليم اللغة العربية التي تزيد عن ثلاث عشرة سنة ضعف الطلاب في مهارات الإعراب وخاصة عندما تكون من خلال النصوص، وقد أكدت الدراسات على تدني درجات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في أسئلة مهارات الإعراب (الجابري، ٢٠١٥)، بالإضافة إلى أن الدراسات أشارت إلى أن هناك ضعف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الإعراب (الحديبي، ٢٠١٧; علي، ٢٠١٨; الجابري، ٢٠٢٠)، وبناء على ما سبق فقد تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم» ؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. ما صورة البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية لتنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم» ؟

٣. ما فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية لتنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم» ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. تحديد مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم».

٢. بناء برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية لتنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم».

٣. قياس فاعلية برنامج قائم النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم».

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تعد هذه الدراسة استجابة للدراسات التي تنادي بأهمية تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة بسبب ضعف تمكنهم منها.

٢. تفيد هذه الدراسة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك من خلال التعرف على استخدام نظرية تضافر القرائن النحوية، وكيفية تطبيقها في تنمية مهارات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣. تزويد الميدان التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ببرنامج مُقتَرح ومختبر علمياً يستند إلى مقاربة جديدة في تعليم مهارات الإعراب التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الإعراب التحليلي:

المهارة: هي قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء من التطبيق المباشر وحتى عمليات التقويم (علي، ٣٨:٢٠١١).

الإعراب: علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء (الغلاييني، ٢٠٠٧).

ويعرفها الباحث إجرائيا: مقدرة المتعلم على استنتاج الموقع الإعرابي للكلمات من خلال تمييز مكونات الجمل، وملاحظة الكلمات في الجمل، وتصنيفها، ومعرفة العلاقات التي تربطها ببعض، وتحديد وظيفتها في السياق للوصول إلى الاستنتاج الصحيح والتدليل على صحته.

نظرية تضافر القرائن النحوية: مجموعة من العلامات المنطوقة أو المكتوبة في النص يتمكن الفرد بواسطتها من تحديد المبنى والوصول إلى المعنى، من خلال الاعتماد على مجموعة من الأدلة المعنوية واللفظية أثناء دراسة النصوص اللغوية المختلفة، وفهم معانيها مع أمن اللبس الذي يحول دون ذلك (إبراهيم، ٩٣٦:٢٠٢١).

النصوص الأصلية: المحتوى المأخوذ من المصادر الأولية المتمثلة في الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وكتب السير والتاريخ والآداب.(البدري، ٦١:٢٠١٧).

ويعرفه الباحث إجرائيا: بأنه المحتوى المأخوذ من المصادر الأولية المتمثلة في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: تمثلت الحدود الموضوعية في النقاط التالية:

- تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها "المستوى المتقدم" من خلال برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية.
- الاكتفاء بأبواب المرفوعات من الأسماء في المواقع الإعرابية، والتي تمثلت في الأبواب التالية:

المبتدأ - الخبر - اسم كان - خبر إن -الفاعل - نائب الفاعل.

الحد البشري: متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها.

الحد المكاني: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

الحد الزماني: طبقت هذه الدارسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣ للهجرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا- الإطار النظري: يتناول الإطار النظري النقاط التالية:

أ. النصوص الأصيلة وتعليم العربية لغير الناطقين بها:

إن الحديث عن النصوص الأصيلة واستخدامها في عملية تعليم اللغة لم يكن مفهوما حديثا، بل قد ورد في تسعينيات القرن التاسع عشر فقد أشار Sweet أن استخدام النصوص الأصلية في تعليم اللغة يعد أفضل من استخدام النصوص المصنوعة، وذلك لأن النصوص الأصلية تحمل مميزات اللغة المستخدمة في الواقع بعكس المصطنعة التي تركز على أساليب وتراكيب وكلمات معينة قد تغفل ما هو مساوٍ لها في الأهمية من حيث الاستخدام الفعلي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للغة، بل قد يكون هناك إغفال لما هو أهم من التراكيب والكلمات التي بنيت النصوص المصنوعة في ظلها (SWEET, 1899: 177)..

وتجدر الإشارة قبل الخوض في أهمية النصوص الأصيلة في اكتساب اللغة إلى أن مصطلح "Authentic Text"، جاء مترجما تارة بـ«النص الأصيل» وتارة بـ«النص الأصلي» لدى الباحثين، فهل هذا يدخل في سياق الحديث عن ما يسمى بـ «فوضى المصطلحات» ؟ (السراقبي، ٢٠٠٨)؛ وذاك أن كلا المصطلحين النص (الأصيل) و (الأصلي) يقابلهما بالإنجليزي مصطلح "Authentic Text"، إلا أن الأستاذ الدكتور أبو الدهب البدري خص الأصلي بنصوص التراث وفي مقدمتها نصوص الشرع من القرآن والسنة (علي، ٢٠١٧:٦١). وعلى هذا يكون بين مصطلحي النص الأصلي والأصيل عموم وخصوص؛ فكل نص أصلي يعد نصا أصيلا وليس كل نص أصيل يعد نصا أصليا، بالإضافة إلى أن النص الأصيل الحديث قد يأتي على هيئة منطوقة ومكتوبة، ويتضح هذا الفرق من خلال تعريف كل منهما، فالنص الأصيل هو: كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسا لغرض تعليمي (بوقرة، ٢٠١٥:٥١١ ,CROSSLEY، Louwerse، Mccarthy، g McNamara، 2007:17).

والنص الأصلي هو: النص المأخوذ من المصادر الأولية التي تشمل نصوص القرآن والسنة النبوية وكتب التراث (علي، ٢٠١٧:٦١).

ب. موطن الاستفادة من النصوص الأصيلة في تعليم العربية:

إن النصوص التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية لا تخلو من أحد ثلاثة نصوص من حيث أصالتها:

نص أصيل	نص معدل	نص مصنوع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعدل في أصله نص أصيل تم التعديل عليه بالحذف أو الزيادة ليتناسب النص مع الغرض المطلوب (الحقباني، ٢٠١٩:٢٦٣)، أما المصنوع فهو الذي تم بناؤه من أجل غرض تعليمي (Ciornei & Dina, 2015: 275)، فأي هذه الأنواع يفضل استخدامه في تعليم اللغة ؟

إن المستقرئ لجهود المختصين في هذا المجال يجد أن هذه المسألة كانت محط خلاف بين أهل الاختصاص، فمن مؤيد لاستخدام النص الأصيل ومن مخالف له ويمكن أن نحدد موطن الخلاف في جانبين (CROSSLEY، Louwerse، Mccarthy، و McNamara، ٢٠٠٧ ;l Walz, 2008; Ciornei & Dina, 2015: 275 ;الحقباني،2019) :

الأول- خصائص المتعلم.

الثاني- خصائص اللغة.

يحتج أصحاب النص الأصيل بأن صناعة النص أو التعديل عليه يفقد النص خصائص اللغة المستخدمة في الواقع، وأن تقديم النص الأصيل يساعده في رفع الكفاءة التواصلية مع متحدثي اللغة مع اكتساب الثقافة التي يحملها النص الأصيل، بالإضافة إلى أن النص الأصيل مناسب لمتعلمي اللغة لأغراض خاصة حيث يلبي احتياجاتهم.

في المقابل نجد أن الفريق الآخر من الباحثين يرى أنه من الصعب إيجاد نص أصيل مناسب للمستويات المبتدئة بحيث يشتمل على النقاط التي تهم طالب المرحلة المبتدئة، بل إن النص الأصيل يحتوي على الكثير من التراكيب والكلمات التي لا تناسب هذه المرحلة، وأكدوا أن المتعلم لو تعرض لنص يفوق مستوى قدراته اللغوية سيتسبب في تأثير سلبي على عملية القراءة فيلجئه إلى الرجوع المتكرر إلى القواميس، وربما تسبب ذلك أيضا في هز ثقته اللغوية.

وبناء على ذلك أشار عدد من الباحثين إلى أن النصوص المصطنعة والمعدلة تكون مناسبة للمستويات المبتدئة في حين أن النصوص الأصيلة يُفضل استخدامها في المراحل المتقدمة، وهذا ما أكدته دراسة الربيش في رسالته المعنونة بـ «فعالية النصوص الأصلية والنصوص

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصنوعة في تعليم مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية» (الربيش، ٢٠١٩).

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتستخدم النصوص الأصيلة في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم»، بالإضافة إلى مناسبتها لغرض المتعلمين الخاص في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ألا وهو الغرض الديني، فقد بني البرنامج على نصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية.

ج. مهارات الإعراب التحليلي:

تعد مهارات الإعراب التحليلي أحد المهارات الفرعية لمهارات التفكير النحوي (السلمي، ٢٠١٨:٧٢; معوض، ٢٠١٩:٣٣١)، ويقصد بمهارات التفكير النحوي: العمليات العقلية التي تبين قدرة المتعلم على استخدام أكبر قدر من المعلومات للوصول إلى حكم نحوي بالاعتماد على مجموعة من القرائن التي تعينه على الاستنباط والتفسير وتقويم الاستنتاج (السلمي، ٢٠١٨:٧٠).

وتشير الدراسات إلى أهمية تدريس النحو من خلال عمليات التحليل لما تقدمه للمتعلم من فهم أعمق للغة (مجاور، ٢٠٠٠:٣٧٣-٣٧٤)، بعكس الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين فيتجه التدريس إلى التدريس عن اللغة بدلا من تدريس اللغة، وقد كشفت العديد من الدراسات أن الطرق التقليدية في تدريس النحو المعتمدة على الحفظ والتلقين تعد أحد الصعوبات التي تواجه تدريس النحو (البشري، ٢٠١٥:٩٨).

وتكمن أهمية تعليم مهارات التفكير النحوي للمتعلمين فيما يلي (أحمد، ٢٠١٨:٣٠٥-٣٠٦; الإبراهيم، ٢٠١٦:٤٧):

١. تقييم الآراء النحوية والحكم عليها على نحو أدق.
٢. تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها.
٣. رفع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتقدير الذات لديهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. تحرير عقول المتعلمين وتفكيرهم من القيود عند الإجابة عن الأسئلة.
٥. تجعل دور المتعلم إيجابيا في العملية التعليمية عند تحصيل النحو.

وغاية عملية الإعراب التحليلي استنتاج المعاني الوظيفية للكلمة في النص بالاعتماد على الأدلة والقرائن (قباوة، ٤:٢٠٠٢)، وتَمَكن المتعلم من هذه المهارات يساعده على استنتاج الموقع الإعرابي للكلمات، ولا شك أن عملية التحليل تعد درجة متقدمة في الهرم المعرفي في تصنيف «بلوم» وتبنى عمليات التحليل على عمليات التذكر والفهم والتطبيق ومن خلال هذا يمكن للمتعلم تمييز مكونات الجمل وملاحظة الكلمات في الجمل وتصنيفها ومعرفة العلاقات التي تربطها ببعض وتحديد وظيفتها في السياق للوصول إلى الاستنتاج الصحيح.

وقد أشار (عصر، ٢٠١٠:٣٠٨) إلى عدد من مهارات الإعراب التحليلي على النحو الآتي:

١. ملاحظة الكلمات في الجملة، والغوص فيما وراء معانيها المعجمية والدلالية المباشرة، وذلك بتتبع السياق وما يعتريه من تقديم وتأخير وحذف وتقدير بغرض الوصول للموقع الإعرابي.
٢. تصنيف الكلمات في الجمل وفقا لأوجه الشبه بينها.
٣. التمييز بين الأركان والفضلات والمكملات.
٤. تحديد الوظائف النحوية (التركيبية أو الوظيفية) صرفا وتركيبا للكلمات في الجمل، واستنتاج أحكامها الإعرابية اللازمة لتلك الوظائف.
٥. التدليل على صحة الاستنتاجات السابقة.
٦. استنتاج علامات الإعراب لكل حكم نحوي.
٧. الربط بين التركيب الواحد وغيره من التراكيب السابقة عليه والتالية له.

د. نظرية تضافر القرائن النحوية:

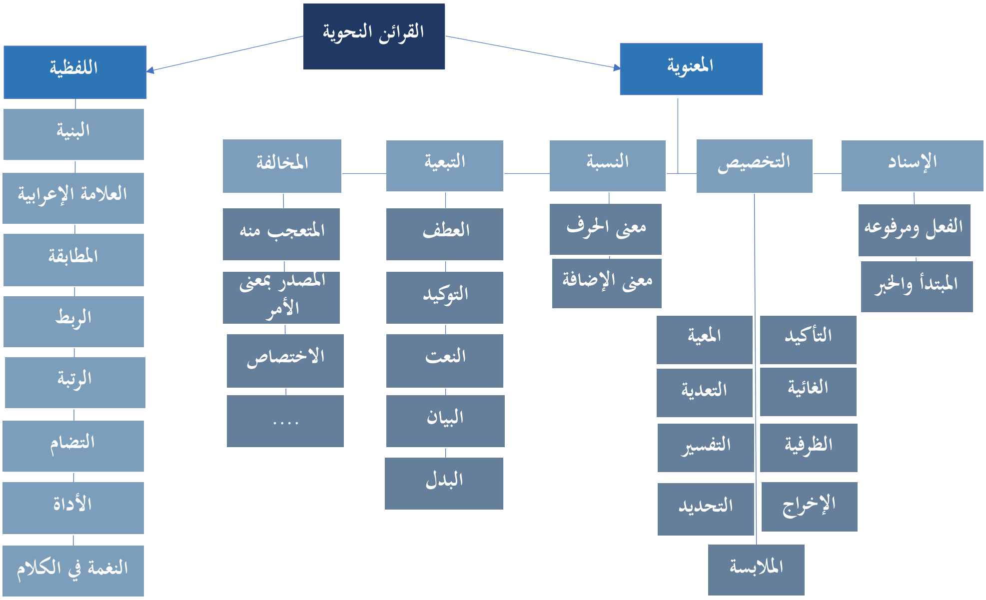
أتى الدكتور تمام حسان -رحمه الله - بنظرية تضافر القرائن النحوية في أطروحته (العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معناها ومبناها) كبديل عن نظرية العامل التي كانت عند السابقين مع إشارته إلى جهود عبد القاهر الجرجاني في الحديث عن القرائن لبيان المعاني الوظيفية النحوية في معرض حديثه عن «التعليق» والذي قصد به إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية (حسان، ١٩٩٤:١٨٨-١٨٩).

ويُقصد بنظرية تضافر القرائن النحوية: «مجموعة العلامات المنطوقة أو المكتوبة في النص، يتمكن الفرد بواسطتها من تحديد المبنى والوصول إلى المعنى من خلال الاعتماد على مجموعة من الأدلة - القرائن - المعنوية، واللفظية في أثناء دراسته للنصوص اللغوية المختلفة وفهم معانيها مع أمن اللبس الذي يحول دون ذلك» (إبراهيم، ٢٠٢١:٩٣٦).

وقد قسم الدكتور تمام حسان هذه القرائن إلى قرائن معنوية وقرائن لفظية على النحو التالي:



شكل (١) القرائن النحوية (حسان، ١٩٧٤:٤١)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فعلى سبيل المثال عند النظر إلى كلمة زيد في جملة «ضرب زيدٌ عمرا » نجد أن القرائن النحوية تعطي معنى الفاعلية لها على النحو التالي (أمينة، ٦٤٤:٢٠١٩):

القرائن اللفظية:

١. الصيغة: اسم.

٢. الرتبة: بعد فعل.

٣. صيغة الفعل: مبني للمعلوم.

٤. علامة الإعراب: الضمة.

القرينة المعنوية:

١. الإسناد «مسند إليه».

من خلال هذه النظرية والقرائن التي تضافر بعضها بعضا لبيان المعاني الوظيفية للكلمة في الجملة يمكن الاعتماد عليها في عملية تحليل النصوص للوصول إلى المواقع الإعرابية واستخراجها وفهم النص بشكل أدق اعتمادا على هذه القرائن التي تقوم بترجيح المعنى الوظيفي المناسب للكلمة في السياق.

وتجدر الإشارة إلى نقطتين مهمتين عن تطبيق نظرية القرائن النحوية على المعاني الوظيفية للكلمات في النص:

الأولى - أن هذه القرائن لا يشترط أن تجتمع جميعها في آن واحد في كل كلمة في النص فما ينطبق من القرائن على المبتدأ لا يشترط أن ينطبق على المفعول به أو الخبر؛ فعلى سبيل المثال القرينة المعنوية «الغائية » لا تصدق إلا على المفعول لأجله.

الثانية- بعض القرائن النحوية للمعاني الوظيفية للكلمات قد تخالف الأصل الذي جاءت عليه، وذلك لأسباب تتعلق بالأسلوب والغرض الذي سيق فيه النص، فتبقى هذه القرينة للمعنى الوظيفي مع التنبيه والإشارة إلى ذلك عند العملية التعليمية؛ والسبب في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إبقاء القرينة مع ذلك أن الغالب لهذا المعنى الوظيفي للكلمة أن تنطبق عليه هذه القرينة، ولتوضيح هذا بمثال فلنأخذ المبتدأ مثالا فقرينة «الرتبة» اللفظية في الغالب أن تصدق عليه إذ أن الأصل أن يتقدم المبتدأ على الخبر إلا أنه في حالات تَقِلُّ عن الأصل، ولها اشتراطاتها قد يتقدم الخبر عليه.

إن تضافر هذه القرائن يعطي دلالة على المعنى الوظيفي للكلمة في النص حتى وإن غابت بعض هذه القرائن بسبب التقدير أو التقديم والتأخير ففي تضافر البقية كفاية للإشارة إلى الموقع الإعرابي، وتعد القرائن المعنوية قرائن مهمه في هذا السياق فلو تقدم المفعول به على الفاعل أو تقدم الخبر على المبتدأ استعنا بالقرائن المعنوية وما يساندها من القرائن اللفظية الأخرى في تحديد الموقع الإعرابي للكلمة، فعلى سبيل المثال في قوله تعالى: ﴿ وَإِذِ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ ﴾ نجد أن رتبة المفعول به خالفت الأصل وهو أن تأتي بعد الفاعل إلا أن تضافر القرينة المعنوية وما سوى قرينة الرتبة من القرائن اللفظية الأخرى يفضي بنا إلى الحكم بأن كلمة (إبراهيم) مفعول به فقرينة «التعدية» المعنوية وعلامة الإعراب «الفتحة» تؤيد هذا الاستنتاج.

ويمكن ملاحظة الانسجام والتوافق بين نظرية تضافر القرائن النحوية والنصوص الأصلية؛ وذلك أن نظرية تضافر القرائن النحوية تنظر إلى النص من جانبين (الجانب اللفظي) و (الجانب المعنوي)، ولا شك أن هذين الجانبين هما ما يتشكل منهما النص، وفي الاستعانة بتلك النظرية إعانة على فهم النص وفهم العلاقات التي تربط الكلمات والجمل بعضها ببعض.

ومن هنا تستثمر هذه الدراسة القرائن النحوية من خلال برنامج قائم على النصوص الأصلية وتقديمه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من أجل تنمية مهارات الإعراب التحليلي مما يعمق من فهم المعنى للنص، ويمكنهم من الإعراب الذي يحتاج إلى مزيد عناية في تدريسه لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها كما أشارت إلى ذلك الدراسات السابقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيا- الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض للدراسات السابقة التي تحدثت عن تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد رتب الباحث الدراسات حسب التاريخ الأحدث فالأقدم:

لأهمية تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها جاءت دراسة الجابري (٢٠٢٠) فقامت بتحديد المهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبناء برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) لتنميتها لديهم، وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ثم قام الباحث بتطبيق التجربة على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠) طالبًا من الطلاب المقيدين في «المستوى الثالث» بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا، عند مستوى الدلالة(٠,٠١) بين المتوسطين لدرجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية استخدام البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: ضرورة استخدام نظام «بلاك بورد» في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتنظيم دورات تدريبية، وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام نظام «بلاك بورد»، للتمكن من استخدام جميع مميزات هذا النظام لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ولارتباط مهارات الإعراب بمهارات التفكير هدفت دراسة آل علي (٢٠١٩) إلى تنمية مهارات الإعراب ومهارات التفكير الناقد، عبر تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية k.w.l.h، وإستراتيجية النمذجة وإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ) وقياس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعليتها في تلك المهارات لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وتكوّن مجتمع الدراسة من (٢٧٠) طالبا، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا بنسبة (٤٤,٤٪) من المجتمع الأصلي، وتوصّل الباحث إلى عدّة نتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في التطبيق البعدي لإستراتيجية k.w.l.h، وإستراتيجية النمذجة، وإستراتيجية التفكير بصوت عال في اختبار مهارات الإعراب ومهارات التفكير الناقد بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي سياق الإستراتيجيات جاءت دراسة الحربي (٢٠١٩) بهدف بناء برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم ذي المعنى، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم النحوية والمهارات الإعرابية لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الشبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة التجريبية في (٤٠) طالبا من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة «0,05" بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية ككل، وكل مفهوم نحوي على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدي، كذلك توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة « "0,05بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإعراب ككل، وكل مهارة إعراب على حدة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة الحديبي (٢٠١٧) فاستثمرت التقنية، حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

متعلما من طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، منها (١١٨) متعلما عينة استطلاعية، و (٣٢) متعلما عينة تجريبية، طبقت عليها تجربة الدراسة، وتوصلت الدراسة بعد تطبيق التجربة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الذاتية في النحو لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير الإلكترونية قد أدى إلى تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب، والكفاءة الذاتية في النحو لدى عينة الدراسة. وبناء على هذه النتائج قدم الباحث عددا من التوصيات والمقترحات من أهمها الاهتمام بتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستويات المختلفة حيث تشكل هذه المهارات الثمرة الحقيقة من دراسة النحو.

التعليق على الدراسات السابقة:

اكتفى الباحث باستعراض الدراسات التي قامت بتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا وجه الالتقاء بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية بيد أن الدراسة الحالية جعلت من تنمية مهارات الإعراب التحليلي هدفا لبحثها، وهذه المهارات تأخذ بعدا أعمق من مهارات الإعراب التي نمتها الدراسات السابقة من خلال اعتمادها على النصوص الأصلية (القرآن والسنة)؛ حيث إنه السياق الطبيعي الذي سيتعرض له متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، فالغرض الذي جاءوا من أجله غرض ديني، ولا شك أن إتقان مهارات الإعراب التحليلي سيزيد من فهمهم للنصوص، كما أشار إلى ذلك كثير من العلماء (السيوطي، ٢٠٠٨:٣٨٤) (الزركشي، ١٩٨٤:١/ ٣٠٢) (الأنصاري:٢/ ٢٤٩)، قال الزركشي: «ويجب عليه مراعاة أمور: أحدها أن يفهم معنى ما يريد أن يعربه مفردا كان أو مركبا قبل الإعراب، فإنه فرع المعنى».

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من عدة أوجه:

التوصيات والمقترحات التي أفضت إليها تلك الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الجانب النظري وأدوات الدراسة وطريقة بنائها على نحو يناسب متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهجين الآتيين:

- **المنهج الوصفي**: وذلك عبر وصف إجراءات الدراسة وإعداد أدواتها.

شبه التجريبي: وذلك عبر تطبيق البرنامج على عينة الدراسة لقياس مدى فاعليته في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال إعداد اختبار يُقدم للعينة قبل التجربة وبعدها، وقد اتبعت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة لمناسبته للدراسة الحالية؛ وذلك أن محتوى البرنامج وموضوعاته التي تم تصميمها وإعدادها في هذه الدراسة تختلف عن موضوعات المنهج المعتمد من المؤسسة التعليمية التي طبقت فيها الدراسة، وهذا ما حدا الباحث إلى استخدام عينة واحدة بدلا من عينتين «تجريبية» و «ضابطة»، ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لتطبيق الدراسة على عينة المجموعة الواحدة على النحو التالي:

١. اختيار عينة الدراسة.
٢. تطبيق اختبار قبلي على المجموعة، وذلك قبل تنفيذ البرنامج المعد.
٣. تطبيق البرنامج على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا التطبيق إلى إحداث تغييرات معينة في المتغير التابع (مهارات الإعراب التحليلي) يمكن ملاحظتها وقياسها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. تطبيق اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية) في المتغير التابع (مهارات الإعراب التحليلي).

٥. حساب الفرق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائيا.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل**: برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية.
- **المتغير التابع**: مهارات الإعراب التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى الرابع "المتقدم" بالجامعة الإسلامية من الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤٣ للهجرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (٤٤) طالبا انقسمت إلى مجموعتين الأولى (١٩) طالبا عينة استطلاعية بغرض ضبط أدوات البحث وقياس ثباتها وصدقها، ولم تشملهم العينة النهائية للدراسة، و (٢٥) طالبا عينة تجريبية بنيت عليها نتائج البحث.

أدوات الدراسة وموادها:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

أولا- استبانة مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم):

أُعدت استبانة مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بها (المستوى المتقدم) في ضوء النقاط التالية:

١. الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم) الذي تم بناء البرنامج في ضوئها؛ لتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢. مصادر إعداد الاستبانة: تم الرجوع إلى المصادر التالية لإعداد الاستبانة:

- الأدبيات التي تناولت مهارات الإعراب مثل: (عصر، ٢٠١٠- قباوة، ٢٠٠٢).
- الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ،كدراسة (الجابري، ٢٠٢٠) ودارسة (الحربي، ٢٠١٩) ودراسة (علي، ٢٠١٨).

وبناء على ما سبق تم بناء الصورة الأولية لاستبانة مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم).

بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وتضمنت (١٤) مهارة من مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم).

تحكيم الاستبانة: تم عرض الاستبانة بعد إعدادها في صورتها الأولية على تسعة محكمين، وطُلب منهم إجراء التعديلات المناسبة خلال قراءة الاستبانة. وفق ما يأتي:

اختيار ما يرونه مناسبا من حيث:

- اتساق المهارات مع مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم).
- وضوح كل مهارة وسلامتها علميا.
- وضوح كل مهارة وسلامتها لغويا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- إضافة ما يرونه مناسبا من مهارات لم ترد في الاستبانة.
- حذف المهارات غير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم).

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة لغرضها الذي بنيت من أجله مع إشارتهم لتعديل بعض الصياغات للمهارات.

صدق الاستبانة:

لقياس صدق الاستبانة فقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين؛ وذلك بحساب النسبة المئوية لاتفاق محكمي استبانة مهارات الإعراب التحليلي، وتم تحديد (٨٠٪) كحد أدنى لقبول المهارات، وقد جاءت النسب المئوية للأوزان النسبية لمهارات الإعراب التحليلي ما بين (٩٠٪ - ١٠٠٪)، وعليه فقد تم قبولها.

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وذلك بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (١): ثبات استبانة مهارات الإعراب التحليلي

مهارات الإعراب التحليلي	عدد المهارات الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
	١٤	٠,٨٤

يتضح من الجدول (١) أن معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لاستبانة مهارات الإعراب التحليلي بلغ (٠,٨٤)، وهذا يعد ثباتا مرتفعا.

الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد تعديل الاستبانة والأخذ بمقترحات المحكمين فقد تكونت قائمة مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم) من (١٤) مهارة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيا- إعداد اختبار مهارات الإعراب التحليلي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم):

تم إعداد الاختبار في ضوء النقاط التالية:

- **غرض الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم).
- **المهارات التي يقيسها الاختبار:** في ضوء قائمة مهارات الإعراب التحليلي التي تم التوصل إليها فقد تم تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار وتمثلت في (١٤) مهارة من مهارات الإعراب التحليلي.
- **تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات الاختبار في بدايته لتوضّح للمستجيبين كيفية الإجابة عن الاختبار، بالإضافة إلى أن الباحث كان على استعداد للإجابة عن أي استفسار قد يطرحه أفراد عينة الدراسة حين تطبيق الاختبار.
- **مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار على نحو تغطي فيه جميع المهارات المراد قياسها، وبناء على ذلك تكوّن الاختبار من (١٤) فقرة تقيس كل فقرة منها مهارة محددة من مهارات الإعراب التحليلي، وجاءت جميع الأسئلة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد.
- **الاختبار في صورته الأولية:** تكون الاختبار في صورته الأولية من (١٤) فقرة تقيس كل فقرة منها مهارة من المهارات المراد قياسها.
- **تحكيم الاختبار:** تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المختصين وفق ما يرونه صوابا من حيث:
  - مناسبة الاختبار للطلاب ومستواهم اللغوي.
  - قياس كل مفردة من مفردات الاختبار للمهارة التي بنيت عليها.
  - صحة التعليمات.
  - إضافة ما يرونه مناسبة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أشاروا جميعهم إلى مناسبة الاختبار للغرض الذي بني من أجله، مع الإشارة إلى تعديل بعض صيغ الأسئلة وبدائل الاختيار من متعدد.

العينة الاستطلاعية: تم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (١٩) طالبا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية «المستوى الرابع»، بهدف حساب ثبات الاختبار وصدقه الإحصائي وزمنه.

ثبات الاختبار: بعد أن تم تفريغ نتائج اختبار العينة الاستطلاعية في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss تم استخراج معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيمته «٠,٧٢٢» وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار كما أشارت إلى ذلك الدراسات كدراسة (تابر Taber, 2018).

صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار من خلال النقاط التالية:

- **صدق المحكمين:** تم التأكد منه بعد أن عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين، والأخذ بآرائهم ومقترحاتهم.
- **الصدق الإحصائي:** وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار الذي بلغت قيمته (٠,٧٢٢)، وبتطبيق المعادلة جاءت قيمة معامل الصدق الإحصائي لأسئلة الاختبار (٠,٨٤٩)، وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق الاختبار.

معامل السهولة والصعوبة:

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة المتعلمين الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال إلى العدد الكلي للعينة (Hogan, 2013: 214) ويتم حسابها في ضوء المعادلة التالية:

عدد الطلاب الذين أصابوا في السؤال ÷ العدد الكلي للمتعلمين

أما معامل السهولة فيمكن حسابه في ضوء المعادلة التالية:

معامل السهولة = ١- معامل الصعوبة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة والسهولة ما بين (٢١ , ٠ – ٧٨ , ٠) وهذا يشير إلى التدرج في مستوى صعوبة وسهولة أسئلة الاختبار، وأنها ذات مستوى مناسب.

زمن الاختبار:

تم حساب متوسط زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

متوسط زمن = (زمن انتهاء أول طالب + زمن انتهاء آخر طالب) ÷ ٢

(٢٥ + ٤٥) ÷ ٢ = ٣٥ دقيقة

وبناء على ذلك يكون الوقت المناسب لأداء الاختبار ٣٥ دقيقة.

الاختبار في صورته النهائية:

بعد عرض الاختبار على المحكمين والأخذ بمقترحاتهم، وبعد إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية، واستخراج ثبات وصدق وزمن الاختبار يكون الاختبار جاهزا في صورته النهائية، وقد تكون من (١٤) فقرة تقيس كل فقرة مهارة محددة من مهارات الإعراب التحليلي، وذلك استعدادا لتطبيقه على مجموعة الدراسة.

تصحيح الاختبار:

حوى الاختيار من متعدد أربعة بدائل لكل فقرة، ووضعت درجة واحدة لكل اختيار صحيح من تلك البدائل، وتم تصحيحها تلقائيا من قبل برنامج إلكتروني معد لإنشاء اختبارات الاختيار من متعدد، وقد تكونت فقرات الاختبار من (١٤) فقرة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار ١٤ درجة، والدرجة الصغرى صفرا.

ثالثا- البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية:

تم إعداد البرنامج وفق النقاط التالية:

هدف البرنامج: تمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها "المستوى المتقدم"، وانبثق من خلال هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يبين علامات الاسم.

- يبين علامات الفعل.
- يبين علامات الحرف.
- يحدد القرائن اللفظية للجملة الاسمية.
- يحدد القرائن المعنوية للجملة الاسمية.
- يحدد القرائن اللفظية للجملة الفعلية.
- يحدد القرائن المعنوية للجملة الفعلية.
- يفرق بين الفضلات والعمد في الجملة الاسمية.
- يفرق بين الفضلات والعمد في الجملة الفعلية.
- يتعرف على أنواع المبنيات من الأسماء.
- يفرق بين الأفعال المبينة والمعربة.
- يعدد أنواع المعارف.
- يعدد القرائن اللفظية للمواقع الإعرابية.
- يعدد القرائن المعنوية للمواقع الإعرابية.

مصادر إعداد البرنامج:

تم إعداد البرنامج المقترح بناء على قائمة مهارات الإعراب التحليلي معتمدًا في النصوص المقدمة على النصوص الأصلية (القران والسنة)، مع الاعتماد على القرائن النحوية في الدروس المتعلقة بالمواقع الإعرابية والمفاهيم النحوية، وتم الاعتماد في بناء المحتوى على المصادر التالية:

١. القرآن الكريم
٢. الأربعون النووية، للإمام النووي.
٣. شرح قطر الندى وبل الصدى، لابن هشام.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. اللغة العربية معناها ومبناها، لتمام حسان.
٥. جامع الدروس العربية، لمصطفى الغلاييني.
٦. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لبهاء الدين ابن عبدالله بن عقيل.

وقد روعي في تصميم الكتاب أن يكون مناسباً للمعايير الخاصة بتصميم الكتب التعليمية.

الصورة الأولية للبرنامج:

تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج القائم على النصوص الأصلية لتنمية مهارات الإعراب التحليلي في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية، وقد اشتمل على ما يلي:

المقدمة، والأهداف العامة للكتاب، ودروسه، وجاءت أهداف البرنامج موزعة على هذه الدروس، وروعي في إعداد كتاب الطالب النقاط التالية:

- اختيار الموضوعات بناء على مهارات الإعراب التحليلي.
- احتواء الموضوعات على الأهداف المراد قياسها.
- طبيعة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- طبيعة المستوى التعليمي للفئة المستهدفة «المستوى المتقدم».
- توضيح المفاهيم المهمة الواردة في كل درس من الدروس.

تحكيم الصورة الأولية للبرامج:

تم عرض محتوى البرنامج على أربعة من المختصين لإبداء آرائهم في البرنامج من حيث النقاط التالية:

- مدى تحقيق البرنامج للأهداف العامة والفرعية.
- مدى ملاءمة البرنامج لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم».
- مدى مراعاة إعداد البرنامج للأسس العلمية في بنائه.
- مدى ملاءمة أساليب التقويم لنواتج التعلم المتعلقة بالدرس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبناء على الآراء التي أشار إليها المحكمون والآخذ بها، تم ضبط البرنامج والتأكد من صدقه وتحقيقه لأهدافه.

المواد والوسائل والوسائط والأنشطة التعليمية:

تم إعداد المحتوى وتقديمه للطلاب في صورة ورقية، وتم عرض الموضوعات للطلاب على هيئة شرائح عرض إلكترونية عبر برنامج PowerPoint من خلال جهاز عرض البيانات Data Show، أما بخصوص التمارين والتدريبات فتتم الإجابة علنها في النسخة الورقية من البرنامج، وفي نهاية البرنامج تم تقديم النسخة الإلكترونية من شرائح العرض للطلاب.

أساليب التقويم:

جاءت أساليب التقويم شاملة لمراحل التقويم على النحو التالي:

التقويم القبلي: قُدم في بداية البرنامج لعينة الدراسة من أجل الوقوف على مستواهم في مهارات الإعراب التحليلي.

التقويم المرحلي: جاء في كل درس مجموعة من التمارين التي تحقق أهداف الدرس، بالإضافة إلى أسئلة تقويمية بعد نهاية كل درس للتحقق من تمكن المتعلم من المهارات التي درب عليها أثناء الدرس.

التقويم البعدي: قدم من خلال الاختبار البعدي للوقوف على مستوى عينة الدراسة في مهارات الإعراب التحليلي بعد انتهاء البرنامج.

الصورة النهائية للبرنامج:

تمت صياغة البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية بعد التأكد من مناسبته وتغطيته لمهارات الإعراب التحليلي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها «المستوى المتقدم»، وتوفير الوسائل والوسائط وأساليب التقويم اللازمة، ويوضح الجدول التالي عرضاً للخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢): يوضح الخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج

م	الموضوع	عدد الساعات المقترحة للتدريس
١	أنواع الكلام وعلاماته.	ساعتان
٢	المعرب والمبني.	ساعتان
٣	المعرفة والنكرة.	ساعتان
٤	الجمل وقرائنها.	٣ ساعات
٥	العمد والفضلات.	٣ ساعات
٦	المبتدأ والخبر.	ساعتان
٧	اسم كان وخبر إنَّ.	ساعتان
٨	الفاعل ونائب الفاعل.	ساعتان
المجموع	٨ موضوعات	١٨ ساعة

رابعا- إعداد دليل المعلم:

تم اتباع النقاط التالية عند إعداد دليل المعلم:

- **الصورة الأولية للدليل:**

أعد الباحث صورة أولية للدليل في ضوء البرنامج المقدم للمتعلم بغرض توضيح كيفية تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى المتقدم) في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **تحكيم دليل المعلم:**

بعد إعداد الصورة الأولية لدليل المعلم، تم عرضه على خمسة محكمين من المختصين لإبداء آرائهم في الدليل من حيث النقاط التالية:

- مدى وضوح الخطوات الإجرائية للبرنامج المقترح.
- مدى توافق زمن المقرر لكل موضوع مع محتواه.
- مدى سلامة اللغة ووضوح الصياغة اللغوية.
- الحذف والتعديل والإضافة لما يرونه مناسبا.

- **الصورة النهائية للدليل:**

تضمنت الصورة النهائية لدليل المعلم بعد الأخذ باقتراحات المحكمين الأمور التالية:

١. المقدمة.
٢. أهمية الدليل.
٣. دور المعلم.
٤. دور المتعلم.
٥. أهداف البرنامج العامة.
٦. الخطوات الإجرائية المتبعة لتنفيذ دروس البرنامج.
٧. الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.
٨. مصطلحات البرنامج.

تجربة الدراسة:

تم تطبيق تجربة الدراسة، وفقا للخطوات التالية:

- اختيار عينة الدراسة.
- تم اختيار عينة الدراسة اختيارا عشوائيا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، والذي يمثل المستوى المتقدم، وتكوّن عدد العينة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من (٢٥) طالبا.

- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الإعراب التحليلي:

تم تطبيق اختبار مهارات الإعراب التحليلي القبلي على عينة الدراسة بهدف الوقوف على مستوى أفراد عينة الدراسة في مهارات الإعراب التحليلي، ومقارنتها لاحقا بمستويات أدائهم بعد تطبيق الاختبار البعدي.

تطبيق البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية:

تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣ للهجرة، واستغرق التطبيق (٣) أسابيع بواقع (١٨)ساعة، وقد تم مراعاة النقاط التالية عند تطبيق البرنامج:

- تعريف أفراد عينة الدراسة بأهداف البرنامج والمدة الزمنية لتطبيقه.
- تقديم فكرة بداية كل درس للأهداف التي يتضمنها وتوضيح المفاهيم التي تحتاج إلى توضيح.

التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب التحليلي:

بعد الانتهاء من البرنامج وتطبيقه على أفراد عينة الدراسة، تم إجراء الاختبار البعدي بغرض التعرف على فاعلية البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الأساليب الإحصائية:

١. تم استخدام المعادلات الإحصائية التالية في الدراسة، وهي:
٢. معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
٤. معامل ألفا كرونباخ (Alpha – Cronbach).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. معامل الصدق الإحصائي.
٦. اختبار «ت» لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test).
٧. ومعادلة كوهين لحساب حجم الأثر.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

جاءت نتائج الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلتها على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية «المستوى المتقدم» ؟

تم التوصل إلى قائمة بمهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للمستوى المتقدم وقد بلغت (١٤) مهارة وهي كما يلي:

- يبين علامات الاسم.
- يبين علامات الفعل.
- يبين علامات الحرف.
- يحدد القرائن اللفظية للجملة الاسمية.
- يحدد القرائن المعنوية للجملة الاسمية.
- يحدد القرائن اللفظية للجملة الفعلية.
- يحدد القرائن المعنوية للجملة الفعلية.
- يفرق بين الفضلات والعمد في الجملة الاسمية.
- يفرق بين الفضلات والعمد في الجملة الفعلية.
- يتعرف على أنواع المبينات من الأسماء.
- يفرق بين الأفعال المبينة والمعربة.
- يعدد أنواع المعارف.
- يعدد القرائن اللفظية للمواقع الإعرابية.
- يعدد القرائن المعنوية للمواقع الإعرابية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإجابة عن السؤال الثاني: ما صورة البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية ؟

في ضوء الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمهارات الإعراب التحليل اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم) فقد تم صياغة البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية لتنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى المتقدم) في صورته النهائية مراعيا الأسس العلمية في بنائه.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما فاعلية برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإدخال نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss الإصدار ٢٦ واستخدام معادلة «ت» لعينتين مرتبطتين وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين ودرجة الحرية وقيمة «ت» ودلالتها في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإعراب التحليلي "ن:٢٥"

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات الإعراب التحليلي	القبلي	٧,٥٦	٢,٨٢	٢,٢٨٠	٢٤	٥,٩١٩	٠,٠٠٠
	البعدي	٩,٨٤	٢,٤٤				

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من خلال الجدول (٣) يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي "٥,٩١٩" وهذا يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي، مما يعني أن استخدام البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي.

وللتعرف على حجم أثر استخدام البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية في تنمية مهارات الإعراب التحليلي فقد تم حساب قيمة Cohen's d وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

كوهين = قيمة (ت) ÷ الجذر التربيعي لعدد العينة

ويتم الحكم على قيمة كوهين في ضوء الجدول التالي:

جدول (٤)

جدول توزيع درجات نتائج قياس حجم الأثر وفق معادلة «قيمة كوهين» وتقييم تلك الدرجات

درجة قيمة كوهين	حجم التأخير
٠,٢ ــ ٠,٥	ضعيف
٠,٥-٠,٨	متوسط
٠,٨ و أكثر	قوي

وتبين قيمة كوهين مدى حجم تأثير المتغير المستقل «البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية » في المتغير التابع « تنمية مهارات الإعراب التحليلي »، وجاءت قيمة كوهين بعد حسابه على النحو التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥)

قيمة كوهين لقياس حجم الأثر "ن:٢٥"

البيان	قيمة t	عدد العينة	قيمة كوهين لحجم الأثر	حجم التأثير
اختبار مهارات الإعراب التحليلي	٥,٩١٩	٢٥	١,١٨	تأثير قوي

ويتضح من الجدول (٥) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين، قد تعدت «٨, ٠» مما يشير إلى أن حجم تأثير البرنامج القائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية كان قويا جدا، وهذا أدى إلى تنمية مهارات الإعراب التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهو ما يؤكد النتائج التي جاءت في الجدول (٣) السابق، ويعزو الباحث هذه النتيجة في المقام الأول إلى البرنامج الذي قُدم للطلاب، حيث يستثمر نظرية تضافر القرائن النحوية في تقديم مهارات الإعراب التحليلي للطلاب، وتطبيق تلك المهارات على النصوص الأصلية من خلال التمارين المتعددة التي قدمت لهم بعد كل درس وتلاها أسئلة تقويمية للتأكد من تمكنهم من مهارات الإعراب التحليلي، وهناك عوامل جانبية كان لها دور في رفع مستوى الأثر وهي خلفية الطلاب المسبقة عن المفاهيم النحوية، وحجم العينة، والدراسة الحضورية.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:

أولا- ملخص النتائج:

في ضوء ما تم عرضه فيما سبق فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إعداد قائمة بمهارات الإعراب التحليلي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للمستوى المتقدم تكونت من (١٤) مهارة.
- برنامج قائم على النصوص الأصلية في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية، تضمن ثمانية دروس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أهمية إعداد منهج لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يلامس احتياجاتهم، ويراعي مستواهم التعليمي.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإعراب التحليلي لصالح التطبيق البعدي.

ثانيا- التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إعداد محتوى مناهج متعلمي اللغة على نحو يسد حاجاتهم، ويلبي أغراضهم الخاصة مما يزيد من إقبالهم وتفاعلهم عند تعلم اللغة.
- الاهتمام بتدريس اللغة من خلال نصوص أصيلة وخاصة للمستويات المتقدمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تقديم النحو من خلال التطبيق الفعلي والابتعاد عن الطرق التقليدية القائمة على حفظ القواعد عبر أمثلة مصطنعة.
- أهمية تحديث مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء ما يجد على الساحة من نظريات واستراتيجيات وتقنيات حديثة.

ثالثا- المقترحات:

في ضوء الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

فاعلية برنامج مقترح قائم على النصوص الأصيلة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تصميم برنامج حاسوبي في ضوء نظرية تضافر القرائن النحوية لإعراب الكلمات.

تصميم معجم نحوي حاسوبي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء النحو الوظيفي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

أولا- المراجع العربية:

- الإبراهيم، افتكار عبدالله.(٢٠١٦). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية - كلية التربية - جامعة سوهاج. ج٤٥. ٤٣-٧٢.
- إبراهيم، هبة طه محمود.(٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية لتنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى طلاب الدبلوم العامة شعبة اللغة العربية في كلية التربية جامعة الاسكندرية. المجلة التربية - كلية التربية - جامعة سوهاج.
- إبراهيم، هبة طه.(٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية لتنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى طلاب الدبلوم العامة - شعبة اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الاسكندرية. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان.(٢٠٠٠). الخصائص. ج ١. القاهرة، دار الكتب المصرية.
- ابن خلدون، عبدالرحمن.(٢٠١٩). مقدمة ابن خلدون. المكتبة العصرية. صيدا، بيروت.
- أحمد، هدى إمام عبدالجواد.(٢٠١٨). استخدام استراتيجية التعلم البنائي السباعية في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية - جامعة بنها. ع ١١٦. ج ٣.
- أمينة، فطام.(٢٠١٩). أثر القرائن في إيضاح المعنى عند الدكتور تمام حسان. مجلة آفاق علمية. مج ١١. ع ٤.
- الأنصاري، ابن هشام.(٢٠٠٠). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون الأداب. السلسلة التراثية (٢١).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- البدري، أبو الدهب.(٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. رابطة التربويين العربي. مجلد ٨٣.
- البشري، محمد بن شديد.(٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارات الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية. جامعة المجمعة. ع٧. ٩١-١٣٦.
- بوقرة، إسماعيل.(٢٠١٥). النصوص الأصلية وكفايتها الانتاجية في تعليم العربية الوظيفية لغير الناطقين بها: مقاربة تعليمية في الأسس والمحتوى والوسيلة. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ٤٩٥-٥٢١.
- جرمان، كلود، ريمون لوبلون.(١٩٩٧). علم الدلالة. بنغازي: جامعة قان يونس.
- حجازي، محمود فهمي(٢٠٠٧). مدخل إلى علم اللغة. القاهرة: دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- الحديبي، علي عبدالمحسن.(٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للبحوث التربوية. الإمارات.
- الحربي، وائل مطر. (٢٠١٩).فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم ذي المعنى في تنمية المفاهيم النحوية والمهارات الإعرابية لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة دكتوراه / غير منشورة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- حسان، تمام.(١٩٩٤). اللغة العربية معناها ومبناها. المغرب - الدار البيضاء: دار الثقافة.
- حسان، تمام، (١٩٧٤)، القرائن النحوية و إطراح العامل و الإعرابين التقديري و المحلي. اللسان العربي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مكتب تنسيق التعريب مج ١١. ع ١. ٢٤ - ٦٣.
- الحقباني، أحمد بن عبدالله.(٢٠١٩). الأصلية في تعليم اللغة الثانية. مجلة اللسانيات العربية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ٢٤١-٢٧٠.
- الربيش، إبراهيم عبدالله.(٢٠١٩). فعالية النصوص الأصلية والنصوص المصنوعة في تعليم مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. الرياض: رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود. معهد تعليم اللغة العربية.
- الزركشي، بدر الدين.(١٩٨٤). البرهان في علوم القرآن. مكتبة دار التراث.
- السراقبي، وليد محمد.(٢٠٠٨). فوضى المصطلح اللساني. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. مج ٨٣. ج ٢.
- السلمي، فواز بن صالح.(٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.ع ١.مج ٩.
- السيوطي، جلال الدين. (٢٠٠٨). الإتقان في علوم القرآن. بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون. ط١.
- شعيب، أبو بكر عبدالله.(٢٠١٣). المهارات اللغوية مفهومها-أهدافها -طرق تدريسها-تقويمها.الدمام: مكتبة المتنبي.
- شنوقة، السعيد.(٢٠٠٨). مدخل إلى المدارس اللسانية. المكتبة الأزهرية للتراث.
- عصر، حسني عبدالباري.(٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عفيفي، أحمد.(٢٠٠١). نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- علي، أبوالدهب البدري.(٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء المعرفي بمعايير جودة الأسئلة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٥٥-١٠٨.
- علي، أنس حسين آل.(٢٠١٨). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإعراب والتفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة دكتوراه / غير منشورة.
- علي، محمد السيد.(٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عيسى، محمد.(٢٠١٣). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية و تطبيقها في الأداء الشفهي و الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية. جامعة الكويت. ٤٠٤-٣٥٧.
- الغلاييني، مصطفى.(٢٠٠٧). جامع الدروس العربية. المكتبة العصرية للطباعة والنشر. بيروت.
- فجال، يوسف محمود.(٢٠١٣). أثر تعلم النحو يف تنمية القدرات الفكرية والعقلية. جملة كلية دار العلوم جبامعة القاهرة. ٦٥٣-٧٠١.
- قباوة، فخر الدين.(٢٠٠٢). التحليل النحوي أصوله وأدلته. مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان.
- كروان، غادة محمود علي. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- مجاور، محمد صلاح الدين.(٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- معوض، شيرين أبو العباس أحمد.(٢٠١٩). أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس النحو على تنمية بعض التراكيب النحوية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة جامعة الفيوم للعوم التربوية والنفسية. ع١١. ج ٣٫٣١٧-٣٥٢.
- الموسى، نهاد.(٢٠٠٠). العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الناقة، محمود كامل.(١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله-طرق تدريسه. جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية. وحدة البحوث والمناهج. سلسلة دارسات في تعليم العربية.
- هشام، ابن.(٢٠٠٤). شرح قطر الندى وبل الصدى. بيروت: دار الكتب العلمية. بيروت.

ثانيا - المراجع الانجليزية:

- Hogan, Thomas p.(2013). Psychological testing: A practical introduction. Wiley.third Edition.
- Nasution. Sahkholid.(2016). ‘iitqan maharat allughat alearabiat min khilal tadris alnahw. Journal of Arabic Studies.Arabic Teacher and Lecturer Association of Indonesia. 1 (2) 102-114.
- Sharma, Lok Raj.(2021). Analysis of Difficulty Index. Discrimination Index and Distractor Efficiency of Multiple Choice Questions of Speech Sounds of English. International Research Journal of MMC 15-28.
- SWEET, HENRY.(1899). The practical study of languages A Guide for Teachers and Learners. London: Oxford University Press.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراجعة كتاب
مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية[١]

تحرير
أَلِسُن مكّاي
سوزان غاس

ترجمة
عقيل الشمري
منصور ميغري

قراءة ومراجعة
وليد العناتي
أستاذ اللسانيات التطبيقية/ عميد كلية العلوم التربوية والآداب(الأنروا) الأردن- عمّان

١- منشورات دار جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٤٠ هـ/ ٢٠١٩.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في منزلة الترجمة وأهميتها:

تتنزل ترجمة هذا الكتاب منزلة سنيَّة في الدرس اللساني العربي؛ إذ يعدُّ كتابًا مؤسسًا لمناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية وقياسها والنظر فيها[2]. وتتعزز هذه المكانة بالنظر إلى أنه يتضمن مناهج بحث لم يعهدها كثير من الباحثين العرب المشتغلين بالنظر في اكتساب اللغة الثانية وتعليمها؛ فأكثر الباحثين تقتصر معرفتهم على المناهج العامة كالوصفي بتجلياته المتعددة: التقريري والتفسيري والإحصائي، والمنهج التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء، وهم لا يكادون يتجاوزون ذلك إلى مستجدات البحث العلمي في مجالنا هذا.

ثُمَّ إنّ تنوع موضوعات الكتاب يفتح آفاقًا رحبة للتطبيق؛ فهو لم يقتصر على مناهج محددة ولا مستوى لغوي واحد أو مهارة واحدة، وإنما تجاوز ذلك ليقدم رؤى نظرية ومنهجية متنوعة تمكِّن الباحثين من تبني منهج يناسب المشكلة البحثية والقضية اللغوية التي يرومون دراستها.

وقد اجتمع لهذا الكتاب ثلَّة من العلماء والباحثين المشتغلين بدراسات اكتساب اللغة الثانية والمجالات المحاقلة لها (اللسانيات النفسية واللسانيات الحاسوبية واللسانيات الاجتماعية والقياس والتقويم... إلخ). وقد عالج هؤلاء الباحثون[3] موضوعاتٍ متنوعةً من زوايا متنوعة وبلغات متعددة أضفَتْ على الكتاب رؤية كليَّة مُسْتَوْعِبَة.

٢- من الكتب التي وقفت عليها في مناهج البحث اللساني بالعربية:

دونا جونسون، مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية، ترجمة علي علي شعبان وأحمد شفيق الخطيب، ط١، المجلس الأعلى للثقافة بمصر، المشروع القومي للترجمة، الكتاب ٧٢٠، ٢٠٠٥.

ليا ليتوسيليتي (محررة)، مناهج البحث في اللسانيات ،ترجمة صالح العصيمي، ط١، معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤.

ويعد كتاب « كيف نتعلم اللغات» مرجعًا ثريًّا للتطبيقات العملية في مجال البحث في تعليم اللغة الثانية واكتسابها، انظر: كيف نتعلم اللغات، نينا وسبادا، مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد الثالث ٢٠٢٠.

٣- ينتسب الباحثون المشاركون في الكتاب إلى ست دول هي: أمريكا وبريطانيا وكندا ونيوزلندا وبلجيكا والمجر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم كان هذا الاجتماع مصدر ثراء لاشتماله على تطبيقات ثرية متنوعة في لغاتها وأهدافها وفئاتها المدروسة كانت طريقًا معبَّدة لتقديم مقترحات مستقبلية للباحثين عن المصادر والراغبين بتطوير أدواتهم البحثية والمنهجية ولطلبة الدراسات العليا الباحثين عن تحدياتٍ بحثية جديدة تفارِقُ التقليديّ وتتجاوزه إلى الجديد[٤].

ثُمَّ كان الفصلان الأخيران علامتين فارقتين في الكتاب؛ ذلك أنهما منهجان غائبان عن دراسات اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، بل لعلهما منزويان في الدراسات التربوية والاجتماعية العربية؛ وهما (الدراسات التِّلْوِيّة/ البعدية، والدراسات الاستعادية) منهجان في غاية الأهمية؛ فهما منهجان تثبُّتيان، ويمثلان رَجْعَ نَظْر منهجي لدراسات وبحوث سابقة، وهما من ناحية ثانِيَة يُشَرِّعان للباحثين المتخوِّفين من تهمة التكرار وعبثية البحث إعادة النظر في جهود سابقة بمنهجية علمية محكمة دقيقة.

ويمثِّل الكتاب حلقة في سلسلة منجز المملكة العربية السعودية وباحثيها في جهود الترجمة الرائدة في مجال تعليم اللغة الثانية واكتسابها، وجهد يُحْسَب لجامعة الملك سعود ودار نشرها الراقية.

ويُظْهر النظر في نص الترجمة أنه نصٌّ عربي إلى حدٍّ بعيد؛ فقد تخلص من هيمنة النص الأصلي في جملته وتركيبه، وتجاوز كثيرًا من عثرات الترجمة وتشوهاتها التي تجعل النصوص المترجمة رهينة بالنص الأصلي؛ فخلا الكتاب أو كاد من الأخطاء التركيبية الشائعة في النصوص المترجمة، وبرئ من الأخطاء النحوية والطباعية الشائعة بين المترجمين. وظهر جهد المترجمين الوافر في الحواشي والتعليقات الغنية والمثرية؛ فقد أضافت إلى الترجمة قيمة إرشادية وتوجيهية لطلبة العلم والراغبين في الاستزادة والتمكُّن من مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية.

٤- أضف إلى ذلك المزايا التي ذكرها المترجمان في مقدمة الترجمة، ص: ط.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بنية الكتاب:

يقع الكتاب في مقدمة المترجمَيْن وخمسة عشر فصلاً مُذَيَّلةً بكشافين ثنائيي اللغة للمصطلحات الواردة في الكتاب. ويتألف كل فصل منها من العناصر التالية:

١. **عرض الموضوع،** وهو متن البحث والمعالجة الرئيسية لقضية البحث، يتخللها صناديق دراسة تحتوي نماذج تمثيلية لمنهج البحث في كل فصل بما يشبه أن يكون تدريبًا وتثبيتًا ونقل النظري إلى التطبيقي.

٢. **التطبيق التدريسي،** يختص هذا القسم بكيفية تطبيق الرؤية النظرية للمنهج في دراسات بحثية تطبيقية.

٣. **أفكار ومصادر لمشروعات بحثية.** وهي تشبه أن تكون دليلاً للباحثين في موضوع الفصل وقضاياه الفرعية للاستزادة والتعمق في فهم المنهج وتطبيقاته بالإشارة إلى مراجع ودراسات ومشروعات بحثية تطبيقية معينة.

٤. **أسئلة للدراسة،** وهي أسئلة لتقييم تعلم قارئ الفصل ومدى تمثُّله وفهمه لآليات تطبيق المنهج وإجراءاته المثلى.

٥. **مراجع الفصل.**

وفيما يلي بيان تفصيلي بفصول الكتاب:

الفصل الأول: مدخل/ أليسون ماكاي وسوزان غاس

وهذا المدخل تعريفي تقديمي؛ ففيه تؤكِّد المؤلفتان التقاطع المنهجي بين حقل اكتساب اللغة الثانية وحقول معرفية أخرى مُحاقلة له، كعلوم التربية، وعلم النفس، واللسانيات، وعلم الاجتماع؛ ذلك أن مجال اكتساب اللغة الثانية قد استعار مناهجه البحثية من تلك العلوم المحاقلة، ما يجعل هذا التعالق ينعكس على طبيعة هذه المناهج وجوانب تطورها والتغيرات التي تحدث فيها. وتؤكد المؤلفتان أن الغاية من الكتاب غاية تعليمية توجيهية؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فمنتهى غايته أن يكون دليلاً منهجيًا للباحثين وطلاب الدراسات العليا يعصمهم من العشوائية المنهجية ويضعهم على طريق الصرامة المنهجية المنضبطة بالنظر إلى أهمية المنهج في معالجة قضايا اكتساب اللغة ومنزلته في تفحُّص النظريات اللسانية ومدى قابليتها للتطبيقات التعليمية.

ويشبه هذا المدخل ما ذكرتُهُ سابقًا عن بنية كل فصل من فصوله؛ فهو يعرِّف بكل بحث بإيجاز دالّ على توجهه البحثي، وعناصره الأساسية، ومنزلة صاحبه العلمية في المجال.

القسم الأول: أنواع البيانات

الفصل الثاني: في كيفية استخدام مدوّنات متعلّمي اللغة الثانية والأجنبية/ سيلفيان غرانجر

يعتني هذا الفصل بتناول منهج «لسانيات المدونات» بوصفه منهجًا بحثيًّا[٥] حديثًا لدراسة لغة متعلمي اللغة الثانية؛ إذ يحاول المشتغلون بحقل اكتساب اللغة الثانية أن يستثمروا الميزة الجوهرية في لسانيات المدونات وهي الوقوف على وصف دقيق للظاهرة اللغوية كما هي في واقع الاستعمال. وإذا كانت هذه رغبة اللسانيين وغايتهم بشكل عام، فإن الباحثين في اكتساب اللغة الثانية يحاولون استنتاج رؤى وأفكار وفرضيات لسانية بالنظر في بيانات ضخمة من إنتاج متعلمي اللغة الثانية، بل لعلهم يتجاوزون ذلك إلى اختبار فرضياتهم اللسانية بالنظر في تلك البيانات الضخمة.

ومع هذا التفاؤل باستثمار لسانيات المدونات في دراسة لغات المتعلمين إلا أن الباحثة تتوجّس فتتوقف عند أن بيانات المتعلمين هي بيانات إكلينيكية؛ فهي ليست بياناتٍ طبيعيةً ينتجها متعلمو اللغة الثانية في ظروف تواصل عفوي طبيعي وإنما يغلب عليها أن تكون بيانات مستثارة. ثم تتناول الباحثة أنماط مدونات المتعلمين، وهي على النحو الآتي[٦]:

٥- ثمة خلاف بين الباحثين حول عدِّ لسانيات المدونات منهجًا أو أداة بحثية فقط.

٦- هذا الجدول من صنع المُراجع، وقد كانت المعلومات مُرْسَلَةً من غير جدول في النص الأصلي ونص الترجمة. انظر: ص: ١٦-١٨.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ت	مجال التصنيف	الأصناف الفرعية
١	زَمَن الجَمْع	- مدونات المتعلمين المستعْرِضَة: عينات من إنتاج متعلمين مختلفين في الوقت نفسه. - مدونات المتعلمين الطُّولية: عينات من إنتاج المتعلمين أنفسهم مع تقدُّم الزمن. - مدونات المتعلمين شِبْه الطُّولية: عينات من إنتاج متعلمين من مستويات متعددة في الزمن نفسه.
٢	نِطاق الجَمْع	- مدونات المتعلمين الشُّموليَّة: عينات من تنوع واسع من المتعلمين بهدف خدمة نظريات اكتساب اللغة الثانية أو بناء المناهج التعليمية. - مدونات المتعلمين المَوْضِعيَّة: المتعلمون هم أنفسهم منتجو البيانات يقوم المعلم بجمعها لخدمة أهداف تعليمية محددة.
٣	اللغة الثانية المستهدفة	- حسب اللغة المستهدفة التي يتعلمها الطلاب كالإنجليزية أو العربية أو الفرنسية.
٤	لغة المتعلمين الأم	- مدونة أحادية اللغة الأولى: تكون لغة المتعلمين الأم واحدة. - متعددة اللغة الأولى: تكون لغات المتعلمين الأم متعددة.
٥	الواسطة	- المكتوبة. - المنطوقة. - ذات الوسائط المتعددة (الصوت والتسجيلات المرئية).
٦	أنواع النصوص	- المقالات الحجاجية ، وتوجهات حديثة في المدونة المكتوبة. - المحادثات العفوية/ المدونة الكلامية المنطوقة.

ثم تستعرض الباحثة المراحل الرئيسية في أبحاث المدونات:

١. **اختيار المقاربة المنهجية**: هل يتخذ الباحث المدونة دليلاً يثبت به فرضياته (مقاربة مستندة إلى مدونة) أم يجعل المدونة منطلقًا لبناء استنتاجات وأفكار مستمدة من متن المدونة (مقاربة منقادة إلى المدونة)؟

٢. **انتقاء مدونة المتعلمين أو تجميعها**: فهل يعتمد الباحث على مدونة ناجزة ومتاحة أم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يبني مدونته الموضعية الخاصة لخدمة أغراضه وأهدافه؟

٣. **تحشية البيانات**. ويقصد بها تهيئة برنامج حاسوبي يستطيع تدبير المعلومات المطلوبة أو المقصودة من المدونة، كأقسام الكلام وأزمان الفعل والبناء الصرفي...إلخ. ولعل أهم جوانب التحشية في مدونات المتعلمين تتمثل في توسيم أخطاء المتعلمين حسب مجال الخطأ (معجمي، صرفي، نحوي، كتابي...إلخ) أو حسب توصيفه الداخلي (أقسام الكلام، تصريف الأفعال....).

٤. **استخراج البيانات**: ما هي البيانات المطلوبة من هذه المدونة؟ مثلاً: قائمة المفردات ومدى تكرارها وشيوعها، والكلمات المميزة، والمكشاف: ويعتني باستخراج توارد الكلمة مع غيرها من الكلمات (المتلازمات) وفق مدى معين (قبلها أو بعدها)، والمتواليات.

٥. **تحليل البيانات**، ولعل أهم ما في تحليل البيانات في مدونات المتعلمين الوقوف على الأخطاء التي يرتكبونها « التحليل الحاسوبي للأخطاء» بأنواعه المتعددة؛ فقد يقارن بين أخطاء متعلمي اللغة الثانية وأبناء اللغة الأم أو متعلمين آخرين من جنسيات أخرى.

وتسوق الباحثة انتقادات للتحليل الحاسوبي للأخطاء ومقارنات اللغة البينية.

٦. **تفسير البيانات**.

تقدم مدونات المتعلمين بياناتٍ لغويةً ضخمةً من شأنها تيسير الوصول إلى تفسيرات دقيقة وموثوقة ولاسيما مع توافر بيانات الناطقين الأصليين والمتعلمين من خلفيات لغوية ومتغيرات شخصية متعددة، ولاسيما في مقاربات النقل اللغوي والنموذج التقابلي المدمج الذي يستثمر المقابلة بين مدونات المتعلمين ومدونات أخرى متنوعة.

٧. **التطبيق التدريسي**.

على الرغم من أنَّ التطبيقات التعليمية المباشرة تقع غالبًا في بناء المناهج وطرق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريس إلا أن تطبيقات لسانيات المدونات فيها شيء من الخصوصية التطبيقية التدريسية؛ فيمكن استخدامها في بناء المصادر التعليمية المساندة كالمعاجم اللغوية ومعاجم الاستعمالات اللغوية، وبناء البرمجيات التعليمية، والتقييم اللغوي، والاستعمالات اللغوية السليمة وهي كما يظهر تتاح مباشرة للمتعلم في ما يشبه أدوات التعلم الذاتي والمضي فيه[٧].

الفصل الثالث: المنهجيات المرتكزة على النظرية الشكلانية / تانيا أيونين[٨]

يختبر هذا البحث اللغة البينية لمتعلمي اللغة الثانية انطلاقًا من مفهوم النحو الكونيّ (الكُلِّيّ) في المدرسة التوليدية قاصدًا الوقوف على مدى احتكام لغة المتعلمين البينية إلى قواعد النحو الكوني.

ويستعرض البحث في هذا الإطار الآليات التي وظفها الباحثون للوقوف على مدى احتكام المتعلمين إلى حدوسهم أو قواعد النحو الكوني التي يمتلكونها، وهي آليات تتنوع بين:

١. آليات تعتني بالتركيب الشكلي للجملة، ومنها: مهامّ الاحتكام النحويّ أو الاحتكام إلى المقبولية النحوية؛ قدرة المتعلم على تحديد نحوية الجملة أو خطئها.
٢. آليات تعتني بتأويل التركيب دلاليًا ومعنويًّا، ومنها مهمة الاحتكام إلى قيمة صدق الجملة، ومهمة مطابقة الصورة.

ثم تنتقل الباحثة إلى كيفية تصميم مهام الاحتكام النحوي؛ فالشكل الشائع لهذا النوع من المهام هو الجمل المعزولة عن السياق ولاسيما إن كان سؤال البحث معنيًّا بظاهرة صرفية

٧- تتخذ هذه التطبيقات بعدًا تجاريًا في الولايات المتحدة وعدد من الدول الناطقة بالإنجليزية؛ إذ تعتمد على المدونات في إنتاج معاجم مفردات ومعاجم تراكيب وعبارات اصطلاحية لخدمة متعلمي الإنجليزية لغة ثانية.

٨- لعل أهمية هذا البحث تتمثل في تطبيقاته وإن كانت مختصرة؛ فهو يقدم للباحثين نماذج حقيقية لكيفية اختبار بعض مفاهيم المدرسة التوليدية في اكتساب اللغة الثانية، وهو ما نفتقده في اللسانيات العربية؛ فكثيرًا ما يشيع بين الباحثين أن المدرسة التوليدية لم تقدم شيئًا لمجال اكتساب اللغة الثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو نحوية محدَّدة والغاية هي تعرُّف صحة الجملة من خطئها، وتصَمَّمُ مهامُّ الاحتكام النحوي وفق الخطوات التالية:

١. وضع سؤال البحث والتحقق من ملاءمته للمهمة وقدرتها على الإجابة عنه.
٢. تحديد نوعية الجمل التي ستقدَّم في المهمة والتوثُّق من مدى موافقتها لهدف الدراسة.
٣. تصنيف أمثلة المهمة وفق تركيبها ثم وضع أمثلة مستوْعِبَة لجميع أصناف الأمثلة موزَّعة بين صحيحة وخاطئة.
٤. تقرير إذا ما كانت بنود الاختبار ستتضمن مُشَتِّتاتِ حَشوٍ أم لا بغية تشتيت تركيز المتعلم عن البنى المستهدفة وجعل الاختبار أقل تصريحًا.
٥. تحديد طريقة الاختبار : ورقيًّا ام حاسوبيًّا.
٦. تحديد مقياس التقييم: (نعم، لا)، مقياس ليكرت.........إلخ.
٧. بناء الاختبار، مع مراعاة التوزيع العشوائي لكل البنود الصحيحة والخاطئة ووفق الأصناف التي حددها الباحث من البداية.
٨. تحديد مجموعات المشاركين وفق معايير مختارة، منها: مدة التعرض للغة الهدف، العمر، اللغة الأم نفسها. ويمكن أن تجرى الدراسة على مجموعة واحدة أو مجموعتين بغرض المقارنة (ضابطة وتجريبية).

أما كيفية تصميم مهام التأويل فلا تكاد تختلف عن سابقتها، ولما كانت هذه المهام تقصد إلى فهم العلاقة الرابطة بين الشكل والمعنى فإنه لابد من الاحتكام إلى جمل في سياق وليس إلى جمل معزولة. وتتشابه خطوات إعداد مهمة التأويل مع مهمة الاحتكام النحوي إلا أن طبيعة بنود الاختبار مختلفة؛ فبنود مهمة التأويل تعتمد على السياق ولذلك لابد أن تكون في سياقات متكاملة قصيرة أو متوسطة (زوج من الجمل، مجموعة صور متبوعة بجملة....). وتتفاوت طرق صياغة البند في مهمات التأويل الأخرى وفق طبيعة تلك المهمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل الرابع: الاكتساب المـُدرَّس للغة الثانية/ شوان لوين وجينفر فيليب

قدمت الباحثتان لمحة سريعة عن التطور المنهجي الذي حدث في مجال بحوث اكتساب اللغة الثانية انطلاقًا من الدراسات المقارنة التي تقوم على فكرة دراسة أثر تدخُّل تعليمي معيَّن في اكتساب اللغة الثانية وذلك وفق التقسيم التقليدي (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) ثم قياس أثر الطريقة في تعلم المجموعة التجريبية.

ونظرًا لقصور هذا النوع من الدراسات، بحسب لونغ، ركزت الأبحاث اللاحقة على عملية الاكتساب نفسها إضافة إلى مُنْجَز المتعلم ومُنْتَجِه؛ فبدلاً من التركيز على أثر « الرجع التصويبي»[٩] فقط صارت العناية تنصرف أيضًا إلى طبيعة عملية التأثير نفسها.

ثم قدمت الباحثتان أنواع مناهج البحث في الاكتساب التدريسي للغة الثانية[١٠]:

١- الدراسات الرصدية.

تنطلق الدراسات الرصدية من واقع الممارسة التعليمية الصفية؛ فهي تعتني بوصف ما يحدث فعلاً داخل الصَّف. وتتخذ هذه البحوث الرصدية أشكالاً متعددة أهمها: رَصْد واقع التفاعل الصفي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم على نحو مباشر ودون وجود أداة وصف محدَّدة. وقد يستعين الباحث بأداة بحث مُعَيَّرة يقوم بملئها مباشرة أو بتفريغ البيانات التي جمعها (سَجَّلها) في تلك الأداة أو بطاقة الرصد، وقد يلجأ إلى طريقة ثالثة معروفة ضمن إطار النظرية التفاعلية وهي تحليل الخطاب الصفي التفاعلي حيث يلجأ الباحث إلى تسجيل نماذج متنوعة من واقع التفاعل الصفي ثم تحليله وفق منهج تحليل المحادثة أو التحليل الإثنوغرافي أو النظر في أثر المعايشة اللغوية.

٩- هي التغذية الراجعة التصويبية بالمصطلح المتعارف لدى التربويين!

١٠- يفترق عن الاكتساب العفوي التلقائي الذي قد يُحصِّله متعلم اللغة الثانية بالمعايشة أو العيش في بلد اللغة الهدف، ويقوم على دراسة الاكتساب الناتج عن التدريس الرسمي المنظم المقصود في بيئة تعليمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢- الدراسات غير التدخُّلية شبه التجريبية

وتحاول هذه الدراسات قياس التعلم داخل الصف الدراسي؛ فهي لا تتدخل فيه ولا تتصرف فيه بأي شكل من الأشكال.

٣- الدراسات التدخُّلية شبه التجريبية.

وتتمتع هذه الدراسات بعناصر قوة أهمها دور الباحث في تصميم أداة البحث وتنفيذها؛ فهو من يحدد السمات اللغوية المستهدفة، وأنواع الاختبارات التي ستستخدم، وأنواع التدخل التدريسي التي ستحدث.

٤- البحث الإجرائي.

يختص البحث الإجرائي بأنه بحث يقوم به المعلم لغاياته التعليمية الخاصة أو مواجهة المشكلات التي تعترض اكتساب طلابه اللغة الهدف؛ وبذلك يكون البحث الإجرائي بحثًا ضيِّقًا لا يمكن تعميم نتائجه أو اتخاذها أساسًا دائمًا لمواجهة مشكلات اكتساب اللغة الثانية وتعديلها بالنظر إلى أنه أجري على مجموعة محددة[١١].

ثم تنتقل الباحثتان إلى الجانب التوجيهي المباشر : كيفية إجراء البحث؛ وذلك على النحو الآتي:

- **كيفية إجراء البحوث الرصدية:**

١. اختيار فصل دراسي؛ إذ ينبغي على الباحث اختيار الصف المناسب لإجراء الدراسة من حيث مناسبته لأهداف البحث المراد قياسها والتوثق من مدى موافقة إجراءات التدريس التي يقوم بها المعلم لأهداف الدراسة. وينضاف إلى ذلك إمكانية النفاذ إلى الصف لإجراء الدراسة وتحصيل الموافقات اللازمة.

١١- لستُ مع هذا المذهب؛ ذلك أن هذا البحث الإجرائي مفيد في توقع المعلم لأخطاء الطلاب ومشكلاتهم عندما ينتمون إلى لغة أم واحدة أو إذا تكررت الأخطاء والمشكلات؛ فظهور هذه المشكلات لدى متعلمين مختلفي اللغة الأم يعني أن المشكلة في طريقة التدريس أو أن الموضوع نفسه صعب وبحاجة إلى تيسير.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. اختيار موضوع البحث المنوي دراسته، ويحدِّد ذلك أسئلةُ الدراسةِ التي يضعها الباحث.

٣. إجراء الرصد: مَنْ سيقوم بالرَّصد: الباحِثُ أم المُعَلِّمُ أم باحثٌ مُشارِكٌ؟ ويضاف إلى ذلك الجاهزية الفنية لأدوات الرصد: اللاقط والكاميرا وغيرها من أجهزة الرصد وجمع البيانات.

٤. انتساخ البيانات: تحويل البيانات من صورتها الخام (مصوَّرة بالفيديو مثلاً) إلى بيانات مكتوبة قابلة للترميز. وتحتاج هذه العملية، كالرَّصد، إلى مهارات ودربة ودرجة عالية من القدرة على تمثيل البيانات تمثيلاً أمينًا وصادقًا.

٥. ترميز البيانات: تحويل البيانات لتكون صالحة للمعالجة الإحصائية.

- **كيفية إجراء الدراسات غير التدخُّلية شبه التجريبية.**

الهدف الرئيسي من هذه البحوث التوثق من فعالية ممارسات صفيَّة قائمة، ويكون ذلك بإجراء تقييمي خارج عن الأنشطة الاعتيادية المألوفة؛ كأن يُجْري الباحث اختبارًا قبليًّا وآخر بعديّا للتوثُّق من فعالية طريقة تدريس معينة.

- **كيفية إجراء الدراسات التدخُّلية شبه التجريبية.**

ويُجْرى هذا النوع من البحوث وفق التوجيهات والخطوات التالية:

١. اختر سؤالاً بحثيًّا.

٢. حدِّد المشاركين.

٣. صمِّم أدوات جمع البيانات.

٤. استكشف الأدوات.

٥. أجر التجربة.

٦. حَلِّل البيانات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل الخامس: في كيفية تصميم وتحليل الاستطلاعات في بحوث اكتساب اللغة الثانية/ زولتان دورني وكاتا كسايزر

يتناول هذا الفصل البحوث القائمة على الدراسات الاستطلاعية؛ والدراسات الاستطلاعية تعتمد في بياناتها الأساسية على استنطاق المبحوثين مباشرة اعتمادًا على الاستبانة أداة بحثية. وهو منهج كمّي يجمع البيانات ثمّ يحولها إلى إحصاءات دالَّة على القضية المبحوثة.

وينتقل البحث بعد ذلك إلى القضايا المحورية في تصميم الاستبانة، وتتمثل هذه القضايا في:

١. اختيار عينة محتوى الاستبانة واستخدام موازين متعددة البنود.
٢. الأنماط الرئيسية لبنود الاستبانة: ومعظمها بنود منغلقة؛ وذلك مثل: مقياس ليكرت الخماسي أو مقياس التفاضل الدلالي أو غيره من المقاييس.
٣. كتابة بنود صالحة.؛ وذلك بأن يبني الباحث أسئلته الخاصة أو يستعير استبانة جاهزة مُحْكَمَة ومُحكَّمة.[١٢]
٤. شكل الاستبانة: ويقصد به إخراج الاستبانة النهائي من حيث شكلها وتنظيم بنودها وعدد بنودها وعدد صفحاتها[١٣].
٥. ترجمة الاستبانة إلى لغة أخرى يفهمها المتعلمون، وهي عملية بحاجة إلى دقة متناهية لضمان تكافؤ الترجمة ومِنْ ثَمَّ صدق النتائج.
٦. استكشاف الاستبانة. ويقصد بالاستكشاف اختبار الاستبانة على عينة مشابهة للعينة

١٢- ولعل كثيرًا من الباحثين يعتمدون على نوع ثالث هجين؛ فهم يتخذون استبانة ناجزة من المراجع ثم يُعَدِّلونها بالحذف أو الزيادة أو كليهما توافقًا مع عينة الدراسة وطبيعة المفحوصين.

١٣- والحق إنّ هذه قضية مهمة جدًّا؛ ذلك أن الناس ينفرون من الاستبانات الطويلة؛ بل لعل طولها يدفعهم إلى ملئها دون تدبر أو تفكُّر؛ فكيف إذا كان المُسْتَجْوَبُ طالبًا أجنبيًّا؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المنوي دراستها. وتفضي هذه العملية التجريبية إلى مراجعة شاملة للاستبانة وإجراء تعديلات وتحويرات من شأنها صَقْل الاستبانة وبنودها وجعلها أمتن وأقدر على قياس المفحوصين وآرائهم.

ثُمّ ينتقل البحث إلى قضايا اختيار العينة وجمع البيانات، وأولى هذه القضايا قضية إجراءات اختيار عينة الدراسة؛ إذ ينبغي أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة وعمومه ويمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى نتائج دالّة إحصائيًّا. والقضية الثانية هي حجم العينة الصالح للدراسة؛ فبعض الدراسات ترى أن ٣٠ مبحوثًا عدد مناسب، والمفضَّل أن تكون ٥٠ مبحوثًا.

أما القضية الثالثة فهي قضية إدارة الاستبانة، وهي تتعلق بكيفية حَمْل المُسْتَجْوَبين على التجاوب والتفاعل الإيجابي مع الاستطلاع، ولعل خير وسيلة لذلك الاعتماد على إقناع المفحوصين بأهمية رأيهم في الموضوع وأهمية الموضوع المبحوث[١٤].

ثم ينتهي البحث إلى كيفية تحليل نتائج الاستطلاعات وفق خطوات منهجية معتبرة:

- تحضير البيانات الخام للمعالجة.
- اختزال عدد المتغيرات في الاستبانة.
- تحليل البيانات بالإجراءات الإحصائية (بالإحصاء الوصفي أو الإحصاء الاستدلالي).

فإذا حُلِّلَت النتائج جاء دور الكيفية التي تُساقُ بها النتائج من حيث مدى تعميمها، والمعلومات الفنية المطلوب إرفاقها في نتائج الاستطلاع، وهي جداول إحصائية تشمل بيانات عينة الدراسة ومتغيراتها ثم جداول النتائج الإحصائية.

١٤- وهذه مشكلة كبرى في الدراسات الاستطلاعية؛ فأنا شخصيًّا غير مقتنع بهذا النوع من الدراسات لما يحيط بها من الشبهات أو عدم الثقة بالإجراءات ولاسيما مع انتشار مكاتب خدمات لهذه الأغراض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل السادس في كيفية إجراء بحوث دراسة الحالة/ باتريشا دف

يقوم منهج دراسة الحالة على دراسة مبحوث واحِد أو عدد قليل من المبحوثين لفترة طويلة دراسة مركَّزة معمَّقة متعددة الجوانب؛ ولا يقصد بالحالة فردٌ فحسب بل قد تكون الحالة دولة أو صفًّا دراسيًا أو مدرسة، ولكنها تعامل بوصفها حالة واحدة لموضوع محدَّد. ويهدف هذا المنهج إلى التعمُّق والتخصص المفصَّل وليس الوصول إلى تعميمات كليَّة. والغالب عليه أن يكون منهجًا كيفيًّا وإن كان يمكن تعزيزه وتدعيمه بجوانب كميَّة تعزز التأويلات التي توصل إليها الباحث إن كان بحثًا مختلط المنهج.

ويظهر أن بحوث دراسة الحالة كانت رفيقًا لتطورات مناهج الدرس النفسي والاجتماعي واللساني، وتطورت اتجاهاته البحثية ونقاط تركيزه بدءًا بدراسة جوانب النمو اللغوي لدى ثنائيي اللغة مرورًا بدراسات المهاجرين والتكيف اللغوي الاجتماعي في البيئة الجديدة وما يتعلق بذلك من المساواة أو التمييز اللغوي وفقدان اللغة الأولى........إلخ. ثم اتجهت دراسات الحالة نحو وارثي اللغة والمهاجرين الراشدين الذي حملوا معهم لغتهم الأم قبل الهجرة إلى مجتمع لغوي جديد.

إجراءات دراسة الحالة[١٥]:

الإجراء	توضيحه و بيانه
التعرف على الأدبيات والقضايا الحالية في اكتساب اللغة الثانية.	النظر في مراجع اكتساب اللغة الثانية، والدراسات الجديدة، ومراجعة الدوريات والأدبيات؛ للوقوف على مكانة البحث المنوي دراسته والتوثق من مدى أصالته. (الدراسات السابقة)
العثور على مسألة بحثية عامة أو نطاق بحث معين.	أن يحدد الباحث : ما الذي يريد أن يعرفه أكثر بدراسته؟ وكيف يمكن لمنهج دراسة الحالة خدمة هذا المسعى وتحقيقه؟

١٥-. تَنظيم الإجراءات في جدول من صنع المراجع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإجراء	توضيحه و بيانه
زيادة تركيز أسئلة البحث	صياغة أسئلة الدراسة وتحديد التعريفات الإجرائية الأساسية لمفاهيم الدراسة.
تصميم البحث	تحديد طبيعة الدراسة، وتحديد الحالة المدروسة، والموضوع الذي تدرسه ، وطرق جمع البيانات الملائمة للدراسة.
اختيار الحالة (المشاركين).	إذا كان البحث دراسة استكشافية صغيرة الحجم فإنه يناسبها مشارك واحد، وإن كانت أطروحة دكتوراه أو دراسة طويلة فلابد من وجود عدة مشاركين.
انتداب المشاركين في البحث	تحديد المبحوثين وطبيعة علاقة الباحث بهم وكيفية تحصيل البيانات منهم.
إجراء المراجعة الأخلاقية للدراسة.	ما يتعلق بسرية البيانات والمحافظة عليها، وتعريف المشاركين بأهداف الدراسة وما يتقاضونه من مال إن كان هناك مخصصات لذلك...إلخ.
عمل الدراسة: الطرائق والإجراءات.	ما أنواع الأدلة التي تحتاجها؟ وكيف تعتزم رصد المشاركين؟ وإلامَ؟ وكيف ستسجل البيانات وتحللها؟
تحليل البيانات.	كيف نحلل البيانات المجموعة؟ وكيف نرمزها؟ وما هي أفضل البرمجيات المناسبة لتحليل بيانات الدراسة؟ وما العمل إن كان المبحوث واحدًا؟
كتابة التقرير الخاص عن الحالة والدفاع عنه.	إذا كان المبحوث شخصًا واحدًا سَهُلت كتابة التقرير وإن كانوا أكثر من واحد فلابد من كتابة تقرير متماسك يراعي جوانب متعددة؛ فتوصف البيانات ونتائجها حالة حالة أو باختيار محور واحد ومتابعته لدى أفراد الحالة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل السابع: في كيفية استخدام منهجيات اللسانيات النفسية في دراسة الاستيعاب والإنتاج/ كيم ماكدونف وبافل تروفيموفيتش[١٦]

ينطلق هذا البحث من رؤية لسانية نفسية عرفانية في كيفية دراسة استقبال اللغة وإنتاجها في اللغة الأم ثم انتقال آلياتها وتطبيقاتها إلى اللغة الثانية؛ ذلك أن هذه الآليات تساعد في الكشف عما ينجزه الذهن من عمليات عقلية ونفسية عند استقبال اللغة وعند إنتاجها بما يساعد في فهم عملية اكتساب اللغة ومن ثَمَّ تدعيمها.

ويستعرض البحث كيفية البحث في الجانب الاستقبالي للغة، وكيفية معالجته لدى متعلمي اللغة الأجنبية، ويتم بتوظيف آليتين هما[١٧]:

١. **مهمة القراءة بالخطو الذاتي**. وتنطلق من مبدأ أن الزمن اللازم لقراءة كل قطعة إنما هو زمن الجهد العرفاني المبذول في المعالجة. وتتم هذه الآلية بقياس مدى تعرف المتعلم على الجملة المكتوبة بالنظر في الحدود المرسومة بين الكلمات.
٢. **مهمة الاستماع بالخطو الذاتي**. وتنطلق من المبدأ نفسه حيث تكون مدة التعرف على المسموع في حدوده المقطَّعة هي زمن المعالجة، إضافة إلى أثر الظواهر الصوتية فوق القطعية (التنغيم والوقف...إلخ) في استيعاب الجملة.

ثم ينتقل إلى كيفية إنجاز بحث لساني نفسي في إنتاج اللغة؛ وذلك بطريقتين هما:

١. مهمة تداخل الصورة مع الكلمة؛ وذلك أن يربط المتعلم بين نطق الكلمة وصورتها المرسومة بأقصى قدر ممكن من السرعة.
٢. مهمة صدر الجملة؛ وغالبًا ما تستخدَم هذه الآلية لاستثارة أخطاء المطابقة بين الفعل والفاعل في العدد، أو المطابقة الضميرية.

١٦- رغم طرافة البحث وجدواه إلا أنه لم يحترس كثيرًا للفرق بين تطبيق هذه الآليات على أبناء اللغة وغير الناطقين بها بما يقتضيه التفريق من التنبه إلى ثنائية اللغة التي يمتلكها متعلم اللغة الأجنبية ومدى تأثير اللغة الأم في التعرف أو إعاقته.

١٧- لا تسمح حدود المراجعة هنا بتفصيل طبيعة هذه الآليات وتفاصيل تطبيقها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل الثامن: في كيفية البحث في الكتابة باللغة الثانية/ تشالرين بوليو[18]

تُخْلِصُ الباحثة هذا الفصل للنظر في كيفية البحث في مهارة الكتابة باللغة الثانية. ومع أن الباحثة تورد جدولاً مفصّلا بثمانية أساليب ومناهج بحثية متنوعة ومتعددة[19] وتقدِّم معالجاتٍ جزئيةً لبعض هذه المناهج إلا أنها تركز على منهجين اثنين هما :

- **منهج تحليل النصوص**، وهو يعتني بالنص الذي ينتجه متعلمو اللغة الثانية بوصفه منجزًا يعكس عملية اكتساب اللغة الثانية وتعلمها؛ فقد ينظر هذا المنهج في جودة النص وتماسكه ومدى مشابهته لنص ابن اللغة، وقد ينظر في مدى تعقيده المضموني ومدى اقتداره على تمثيل مستوى كفاية الناطق به، وقد يحاول ترصُّد أثر أسلوب تدريسي ما في نص متعلم اللغة الثانية...إلخ. ويغلب على هذا المنهج البحثي أنه منهج كمّيٌّ يتخذ أدواتٍ كميَّةً متنوعة لقياس ما أريد قياسه.

والهدف من هذا المنهج وتطبيقاته المتنوعة الوصول إلى مقاربات ونتائج قريبة من الانضباط في الربط بين عملية التدريس وطبيعة النص المنجز وصولاً إلى منتهى الغاية، وهي تزويد معدي المناهج ومؤلفي المواد التعليمية والمعلمين بالجوانب التي تحتاج مزيدًا من التركيز في تعليم اللغة، ومدى تعريض المتعلمين لها وتدريبهم عليها؛ فقد ينتهي هذا النوع من الدراسات إلى الوقوف على الأخطاء النحوية والتركيبية التي يقترفها المتعلمون، فيكون ذلك دليلاً للتركيز على هذه الجوانب تعليميًا وفي المادة التعليمية المقررة. وقد يقارن باحث بين نصوص أنتجها ناطقون أصليون وأخرى أنتجها متعلمو اللغة الثانية قصد الوقوف على جوانب اختلاف نص المتعلم عن نص ابن اللغة. وقد يقوم البحث على دراسة أثر تَدَخُّل تدريسي معيَّن (طريقة

١٨- لمزيد من المعلومات في هذا المجال، انظر:
وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م٨/ع٣ تموز ٢٠١٢.
وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد٩/ نوفمبر ٢٠١٢.

١٩- ص: ٢١١-٢١٣ ، وهذه المناهج هي: الاستطلاعات، والمقابلات، والتحليل التِّلوي، والرصد الصفي، والإثنوغرافيا، وتحليل المحتوى، وتحليل النصوص، وأبحاث العمليات الكتابية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدريس) في اكتساب أو تطوير مهارة كتابية معيَّنة...إلخ. وقد تقوم دراسات أخرى على قياس الطلاقة اللغوية أو الصحة اللغوية بطرق متعددة.

ولا يفوتُ الباحثةَ في هذا الاستعراض الممتع أن تشير إلى بعض صعوبات تطبيق اتجاهات تحليل النص؛ فقد لا يتفق أبناء اللغة على تصنيف الأخطاء عند قياس الطلاقة أو الدقة اللغوية، وقد يصعب تحديد مدى الجملة وطولها في دراسة الوحدات الجُمْلية للحكم على مدى تعقيد النص وجودته...إلخ.

- **منهج تحليل عمليات الكتابة**، وهو منهج عرفاني (معرفي) يبحث في الآليات المعرفية والعمليات الذهنية التي تتدخل في إنتاج النص المكتوب الذي ينجزه متعلم اللغة الثانية. ويغلب على هذا المنهج توظيف آليات البحث العرفاني؛ فغالبًا ما تُدْرَسُ عمليات الكتابة لدى المتعلمين عبر المناهج الاستبطانية (مثل: محاضر التفكير الجهري)، والارتجاعية (مثل: التذكر المستثار، والمقابلات، والاستبانات)٢٠. وغاية القصد من هذا النوع من الدراسات هو محاولة تَمَثُّل العمليات المعرفية والذهنية التي يوظِّفها متعلم اللغة الثانية وهو منهمك في إنتاج نص في اللغة الهدف.

وتحترس الباحثة من التعميم فتتوقف عند الصعوبات التي تواجه هذا النوع من الدراسات؛ فثمة تحفظات على استخدام محاضر التفكير الجهري والتفكير المستثار٢١. ثم تُقَدِّمُ الباحثة دليلاً إجرائيًا في كيفية إجراء بحث تجريبي في الكتابة باللغة الثانية بدءًا باختيار سؤال عام للبحث ثم النظر في السؤال وتكييفه مع المتغيرات واختيار العينات الممثلة وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة انتهاءً بتحليل النتائج.

ولعلَّ أهم ما جاء في هذا البحث منهجيًا الملحوظة الأخيرة ومفادها أنه **يمكن تدعيم البيانات الكميَّة ببيانات كيفية؛ لأن البيانات الكيفية كفيلة بكشف جوانب مخفية لم تكشفها البيانات الكيفية**[٢٢].

٢٠- ص: ٢٢٠.

٢١- التذكر المستثار يقوم على عرض مشاهد مصورة للمتعلم وهو يكتب ثم يطلب إليه أن يتحدث عما كان يفكر به في تلك اللحظة.

٢٢- ص: ٢٢٧

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد تخلَّل هذه الأفكارَ الممتعة صناديقُ دراسيةٌ تدريبيةٌ تفتح للباحث أفقًا لإنجاز بحث في مهارة الكتابة منضبط المنهج والإجراءات.

الفصل التاسع: في كيفية إجراء البحث عن القراءة باللغة الثانية/ كيكو كودا

يناقش هذا البحث كيفية إجراء بحث علمي منهجي في مهارة القراءة باللغة الثانية من منظور عرفاني خالص يقوم على نظرية **المَثْنَوية اللغوية**[٢٣] بوصفها نظامًا عرفانيًا يشتغل في أثناء تعلم رسم اللغة الثانية. ويركز البحث في منطلقه العام على اكتساب رسم اللغة الثانية وهجائها ومدى تأثره باللغة الأولى من حيث تشابهه أو اختلافه حين يلجأ متعلم اللغة الثانية في لا وعيه إلى مضاهاة نظام اللغة الثانية بنظام اللغة الأم الهجائي، وكيف يؤثر ذلك في اكتساب مهارات تَمَثُّل النظام الكتابي للغة الثانية أو إعاقتها. ويركِّز الفصل في غالبه على اكتساب مهارات التعرُّف على نظام رسم اللغة الثانية دون التعمُّق في مهارات استيعاب النص وفهمه جزئيًّا وكليًّا؛ ولعل مرجع ذلك إلى أنه يعالج منهج البحث ولا يعالِج الموضوع ذاته.

وتُمهِّد الباحثة لدراستها بالتذكير بأن جل دراسات القراءة تعتمد على نتائج دراسات القراءة باللغة الأم، وتستدرك على ذلك بأن هذه النتائج ليست كافية لاستنفاد وجوه النظر في اكتساب مهارة القراءة باللغة الثانية لوجود تدخلات متنوعة من عناصر تفرضها طبيعة اللغة الثانية وطبيعة عملية التعلم ومتغيرات متعلقة بالمتعلمين أنفسهم.

ثم تتوقَّف عند مفهوم «**النحو الكلي للقراءة**» الذي ينظر إلى اللغة على أنها جماع تحققين: النظام الصوتي المنطوق وتمثيله الكتابي، وما بينهما من روابط عرفانية تنبني في ذهن ابن اللغة ثم متعلم اللغة الثانية. وبناء على مفهوم النحو الكلي للقراءة فإن الطفل يُفَعِّلُ مبدأ المُضاهاة

٢٣- ترجمة لمصطلح " Dual Language" وقد كنتُ ترجمته بـــ « اللغة الثنائية» وتُعَرَّفُ بأنها رؤية علمية في معالجة الثنائية اللغوية من وجهة نظر اللسانيات النفسية عوضًا عن مفهوم الثنائية اللغوية المستقلة، وهي تنطلق من رؤية مفادها أن ثنائي اللغة يمتلك نظامًا مفهوميًا ذهنيًا واحدًا ولكنه ينشعب إلى قناتين لغويتين مستقلتين، وهذا الأساس الفكري المشترك هو السبب الأساسي في التأثير المتبادل بين اللغتين؛ على خلاف (الثنائية اللغوية) التي قد تشير إلى أن لثنائي اللغة نظامين ذهنيين منفصلين لكل لغة يمتلكها. انظر: وليد العناتي، تأثير اللغة الأجنبية في اللغة الأم، مجلة تبيُّن، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، العدد١٨/ المجلد الخامس،٢٠١٦.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لبناء العلاقة بين المنطوق والمكتوب ومن ثَمَّ بناء تمثيل ذهني بربط رسم اللغة بنطقها. وكذا يفعل متعلم اللغة الثانية مع اختلاف جوهري؛ أن متعلم اللغة الثانية يمتلك نظامًا مستقرًا من المضاهاة للغته الأم، وعليه الآن أن يتعلم المضاهاة بنظام لغة جديدة. فكيف تكون مضاهاة متعلم اللغة الثانية؟

تتوقف الباحثة عند مبدأ تقليدي في اللسانيات النفسية ودراسات اكتساب اللغة الثانية وهو مبدأ تأثير اللغة الأم؛ فإذا كان رسم اللغة الأم مشابهًا أو مقاربًا لرسم اللغة الهدف كان ذلك أسهل على المتعلم وإن كان مختلفًا وبعيدًا صعُب تعلم رسم اللغة الهدف. ولا شك بأن هذا المبدأ ما يزال صالحًا؛ على أنه لابد من تجاوزه إلى النظر في هذا التأثير بصورة أعمق وأدق تخترف الشكلي إلى الذهني المعرفي بأدوات بحثية موثوقة.

وتمضي الباحثة في معالجتها المنهجية لدراسة تأثير المثنوية اللغوية في اكتساب رسم اللغة الثانية مركزة على السؤال الجوهري: **هل تتدخل حقًّا مهارات اللغة الأولى في معالجة المعلومات الطباعية باللغة الثانية**[٢٤]؟

وتمهِّدُ الباحثة للإجابة عن السؤال بالقول إن **فرضية النمو المتعالق** كانت تفسيرًا متقبَّلاً لدراسة اكتساب القراءة باللغة الثانية؛ **ومفاد هذه الفرضية أن القدرات العرفانية في اللغة الأولى هي المحدد الأساسي للحِرافة والتحصيل الدراسي باللغة الثانية**[٢٥].

وتسوق الباحثة أمثلة بحثية متنوعة لدراسة اكتساب رسم اللغة الثانية في بيئة المثنوية اللغوية ثُمَّ كيفية الشروع في إجراء بحث علمي يستند إلى الرؤية العرفانية في تتبع آليات اكتساب رسم اللغة الثانية مع وجود نظام آخر هو نظام اللغة الأم ودراسة العلاقة التفاعلية بينهما ولاسيما تأثيرات نظام رسم اللغة الأم، وذلك وفق المراحل التالية[٢٦]:

٢٤- ص: ٢٤٣.
٢٥- ص: ٢٤٤.
٢٦- تقدِّم الباحثة هذا الإطار مطبقًا على فرضية مفادها اختلاف مدى انهاك متعلمي اللغة الإنجليزية في عملية تفهُّم واستدخال رسم الإنجليزية انطلاقًا من اختلاف لغاتهم الأم وعلاقة رسمها برسم الإنجليزية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صياغة الفرضية؛ أي بناء فرضية تكون مهمة البحث اختبارها.

الاختبار التجرِبي، كيفية اختبار الفرضية بإجراءات منهجية تؤدي إلى الوصول إلى نتيجة صادقة لصحة الفرضية أو بطلانها.

تجميع البيانات وتفسيرها؛ ولكي تكون البيانات المجمَّعة في دراسة تجريبية قابلة للتفسير لابد أن تكون التباينات المستثارة مرتبطة ارتباطًا لا لبس فيه بالتصرفات التجريبية الموظَّفة في الدراسة. ويتم ذلك بتوضيح الإجراءات التجريبية التي نُفِّذت للتحقق من مدى صلاحيتها لاختبار الفرضية والوصول إلى نتائج دقيقة. وشرح تصميم ومنطق الإجراءات التجريبية وعلاقتها بالفرضية وتفسير نتائجها.

وتنتهي الباحثة من هذا التفصيل إلى قضية مهمة في استثمار نتائج البحث « الاستتباعات التدريسية»؛ إذ تحترس بالقول إنه ليس من السهولة نقل نتائج الدراسة إلى واقع تطبيقي وتدخُّل تدريسي مباشر؛ وذلك لصعوبة النفاذ إلى العمليات العرفانية والوقوف عليها بدقة متناهية، والحاجة إلى دقة متناهية للربط بين النتائج والتأثيرات السببية ودور المتغيرات المختلفة.

ثم تستشرف اتجاهاتِ البحثِ المستقبليةَ وتدعو فيها إلى تجاوز البحث في التعرف على الرسم الكتابي إلى البحث في المهارات الجزئية الدقيقة وبمنحى طوليّ لمزيد من فهم أثر اللغة الأم ونظامها ومهارات المتعلمين القرائية باللغة الأم، وذلك كله في إطار يتجاوز اللغة الإنجليزية إلى لغات متعددة ومتنوعة.

الفصل العاشر: في كيفية جمع البيانات الكيفية وتحليلها/ ديبرا فريدمان

يعتني هذا الفصل بالبحث الكيفيّ بوصفه أداة لدراسة اكتساب اللغة الثانية. وتربط الباحثة نشأة البحث الكيفي في اكتساب اللغة الثانية بالمنعطف الاجتماعي بالنظر إلى اكتساب اللغة الثانية وتعلمها بوصفها عملية اجتماعية وممارسة اجتماعية. وتسوق الباحثة خصائص البحث الكيفي بأنها:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

شرحها وبيانها	الخصيصة
يبدأ البحث الكيفي دون رؤية مُسَبَّقة وبعيدًا عن نماذج الترميز الجاهزة؛ وإنما يطور الباحث رؤيته الخاصة في أثناء جمع البيانات وتحليلها.	استقصاء منفتح
يستخلص نظريته باستقراء المحتوى الذي يجمعه.	استقرائي
يُصَوِّر الواقع التفاعلي أو واقع المحتوى كما هو ودون افتراض رأي مسبَّق.	طبيعاني[١]
يصف البيانات والمحتوى ويحلِّله؛ فهو وصفي تفسيري.	وصفي وتأويلي
لا يقتصر على رؤية الباحث وإنما قد يشارك فيها المبحوث أو باحثون سابقون؛ وذلك اعتمادًا على اقتباس تجارب سابقة والاستشهاد بآراء علماء آخرين.	متعدد المنظورات
لا يسير باتجاه خطِّي وفق خطوات مرتبة سلفًا وإنما يبدأ في أثناء جمع البيانات ويشكل أفكاره ويعدِّل كلما تقدَّم في جمع البيانات.	دَوَرانيّ
لا يمكن فهم ظاهرة في مجال اكتساب اللغة دون فهم السياق الذي تجري فيه أكان على المستوى الأكبر أو المستوى المصغَّر للسياق.	مُسْتَصْحِبٌ للسياق
التركيز في قضايا ضيقة قصد الوصول إلى رؤية مركَّزة وعميقة في الظاهرة أو الجانب المدروس.	ذو عناية بالخصوصي

ثم تنتقل الباحثة إلى تقاليد البحث الكيفي في اكتساب اللغة الثانية: دراسة الحالة[٢٧]، والإثنوغرافيا، وتحليل المحادثة. وفي ما يلي بيان موجز:

١- طبيعيّ؛ وهو ضدّ مَصنوع.

٢٧- لم تتناول الباحثة هذا المنهج نظرًا لأن له فصلًا خاصًا في الكتاب (الفصل السادس).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولاً: الإثنوغرافيا النقدية: منهج مستعار من علم الإناسة يعتني بدراسة الأنساق الثقافية للمجموعات البشرية، وبدأت تطبيقاته في دراسة الأنساق الثقافية وتأثيراتها في التواصل والممارسة الصفية، وتقديم رؤى نقدية في تأثيرها السلبي أ والإيجابي في التعلم. وتنهج منهجًا كيفيًّا يقصد إلى تَفَهُّم الممارسات الثقافية والاجتماعية لفئة معينة وتحليلها وتفسيرها. وتُجْمَعُ البيانات وفق المنحى الإثنوغرافي بالرصد أو الملاحظة الميدانية أو المقابلات والتفاعلات الثقافية البارزة. ولا يقتصر الرصد على التفاعل الصفي، بل يتجاوزه إلى النظر في الكتب التعليمية والأساليب المتبعة وطرق بناء الاختبارات...إلخ. ويغلب أن تُجْمَع البيانات من البيئة الواقعية لأفراد البحث المستهدفين: المجتمع والمدرسة والأسواق...إلخ. وتُحَلَّلُ البيانات» بالوصف الكثيف»؛ أي بمناظير متعددة قصد الوصول إلى أدق النتائج.

ثانيًا: تحليل التحادث

ويدين هذا المنهج ببزوغه إلى علم الاجتماع بجهود عدد من العلماء[٢٨]، وهو يقوم على تحليل المحادثات التي تجري بين الأفراد بالنظر في مصادرها وكيفية استخدامها. وهو يقوم على تحليل داخلي للكلام بالنظر إلى أدوار المشاركين وما يعنيه الكلام لهم في سياق المحادثة دون النظر في عناصر المحادثة الخارجية (علاقة المشاركين في الخطاب وجنسهم...إلخ).

وعادة ما تُجْمَعُ البياناتُ بالتسجيل الصوتي أو المرئي لكلامٍ تلقائي بين متحادثين ثم انتساخ ما سُجِّلَ بدقة متناهية ترصد تفاصيل التحادث (اللغوي والتوقفات والهمهمات..... إلخ) للوقوف على توجههم نحو ظاهرة ما في لحظتها. وأما تحليل البيانات فيعتمد على وحدة مركزية هي «المتوالية» وهي ما يشبه مقطعًا مستقلا من المحادثة يؤدي وظيفة معينة، وإذا كانت التسجيلات مرئية فثمَّةَ عنايةٌ تنصرف إلى طريقة النظر ولغة الجسد.

ثم تنتقل الباحثة إلى كيفية تصميم دراسة كيفية وتنفيذها:

٢٨- هارفي ساكس وإيمانويل تشغلوف وغيل جيفرسون.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. الغرض: تَمَثُّل هدف واضح من الدراسة وتمثيله في سؤال بحثي أو عبارة تقريرية دالَّة على الغرض.
٢. اختيار العينة: يتصف البحث الكيفي بصغر حجم العينة؛ فقد تكون مبحوثًا واحدًا كما في دراسة الحالة، أو صفًا دراسيًّا واحدًا، وقد تكون العينة مقصودة أو عشوائية بناء على غرض البحث.
٣. جمع البيانات: بالتسجيل الصوتي أو المرئي أ والمقابلات أو المذكِّرات...إلخ.
٤. عمليات الرصد: قد تكون وفق بطاقة رصد محددة منطلقة من الغرض، ويمكن أن تكون مفتوحة تنطلق من البيانات المجموعة.
٥. التسجيلات السمعية والمرئية.
٦. البيانات المستثارة: وهي عكس البيانات التلقائية؛ فهي تنجم عن استثارة موجَّهة للمبحوثين كما في المقابلة.
٧. الانتساخ: تحويل البيانات المسجلة إلى نصوص مكتوبة وفق طرق ترميز المحادثة التي ترصد الكلام والوقفات والهمهمات ...إلخ.
٨. التحليل الكيفي: وتتضمن جملة من العمليات الفرعية، وعادة ما تتمثل في يوميات الباحث وملحوظاته وتفسيراته التي يدونها في أثناء الرصد.

وتتوقف الباحثة عند مقاربة تحليل المحتوى ؛فهي ترميز البيانات بإحكام وفق رؤية منهجية بناء على المادة المرصودة قصد الوصول درجة عالية من الانتظام.

وتحليل الخطاب مقاربة بديلة لتحليل المحتوى في البحث الكيفي؛ إذ يركز على تحليل السمات اللغوية والتركيبية بدلاً من المحتوى، ومن هذه المقاربات: المقاربة التفاعلية وإثنوغرافيا التواصل والتحليل النقدي للخطاب والتحليل السردي وتحليل المحادثة. وأخيرًا يكون التقييم؛ ويتم ذلك باللجوء إلى مقيمين متعددين للنظر في مدى اتفاقهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واختلافهم في الترميز أو باختيار العينة الممثلة بدقة منذ البداية، أو التوثُّق الدقيق من إجراءات البحث....إلخ؛ بما يمنحك قوة في تأويلاتك للبيانات التي جمعتها.

القسم الثاني: ترميز البيانات وتحليلها واستعادتها

الفصل الحادي عشر: الصلاحية والموثوقية في ترميز بيانات اللغة الثانية/ أندريا ريفيز

يركز هذا الفصل على مدى دقة ترميز البيانات المستخدمة في بحوث اكتساب اللغة الثانية من ناحية، وعلى موثوقية المرمِّزين الذين يعملون على تصنيف البيانات المجموعة وترميزها. ويعد هذان الإجراءان تدبيرين احترازيين للوصول إلى أعلى درجات الدقة في قدرة الترميز على استيعاب عناصر العينة وتمثيلها تمثيلاً دقيقًا، وللوصول إلى أعلى درجة الثقة بالمرمزين الذين يعملون على البيانات.

ويُقْصَدُ بالصلاحيَّة أنها « الكيفية التي يتطابق بها الإعمال الإجرائي على نحو ملائم ودقيق مع التعريف النظري لمتصوَّر معيَّن»[٢٩]. وأما الموثوقية فتشير إلى مدى دقة إسناد فئات الترميز نفسها إلى البيانات نفسها في مناسبات مختلفة[٣٠].

ويعلي البحث من شأن الصلاحية والموثوقية بالنظر إلى أنهما ركيزتان أساسيتان في الوصول إلى نتائج دقيقة ومضبوطة من ناحية (الموثوقية) ويمكن تعميمها (الصلاحية).

ويمكن القول إن هذا الفصل إرشادي وتوجيهي على نحو ملحوظ؛ فغايته المباشرة تبيان كيفية تقليل الاخطاء المنهجية والسيطرة عليها وصولاً إلى تحسين صلاحية إجراءات الترميز وموثوقيتها.

الفصل الثاني عشر: في ترميز البيانات الكيفية/ ميليسا بارالت

تناقش الباحثة في هذا الفصل تحويل البيانات النوعية (المحتوى) إلى رموز يمكن تطبيق التحليل الإحصائي الكيفيّ عليها ببرمجيات حاسوبية ذات مهمات متعددة تيسِّر تحويل

٢٩- انظر ص: ٣٠٠.
٣٠- انظر ص: ٣١٨.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحتوى المدروس إلى بيانات كميَّة تساهم في إطلاق أحكام مدعومة رقميًّا. وتصرف الباحثة عنايتها إلى برمجية (NVivo)[٣١]. ولا يفوتها أن تسوق فوائد استخدام البرمجيات في التحليل الكمِّي، ومنها:

١. تيسير تدبير البيانات وإدارتها وذلك بجمعها في صعيد واحد.
٢. تمكين الباحثين من التفاعل مع جميع أشكال البيانات ضمن فضاء العمل نفسه (واجهة البرنامج/ شاشة الحاسوب).
٣. إجراء البحث الآلي.
٤. تحسين مصداقية عملية الترميز في البحث الكيفي.
٥. قابلية المشاركة مع باحثين آخرين في أماكن متباعدة.

وتنتقل الباحثة بعد ذلك إلى صلب عملية ترميز البيانات الكيفية، وفق الخطوات التالية:

أولاً: وضع دفتر للمشروع. وغاية دفتر اليوميات والوقائع هذا أن يدوِّن الباحث أفكاره وتأويلاته وقراراته وتعليقاته وأسئلته، ولعل هذه العمليات تسمح له بإعادة النظر في أسئلة جديدة انبثقت من خلال التدوين[٣٢].

ثانيًا: جولة أولى من الترميز المنفتح، وفيها يعيد الباحث النظر في الترميز في ضوء البيانات والملحوظات التي دونها؛ فقد يتراءى للباحث أن نقطة معينة بحاجة إلى تفريع، وقد يبدو له أنه بحاجة إلى استحداث نقطة أو مهارة جديدة أظهرها التوغُّل في البيانات....إلخ.

ثالثًا: ترميز كل البيانات وتطوير المحاوِر، وتقتضي هذه العملية مزيدًا من التركيز والتطوير في البيانات وإضافة المستجد من محاور التحليل قبل الترميز النهائي وتهيئة البيانات للتحليل.

رابعًا: إقامة العلاقات؛ وذلك بأن يبني الباحث رؤية كليَّة لوجوه التعالق بين البيانات تشابهًا أو افتراقًا بالاستعانة بما تقدمه البرمجيات.

٣١- تورد الباحثة نماذج من البرمجيات الحاسوبية المستخدمة في التحليل الكيفي للبيانات، ص: ٣٣١-٣٣٢.
٣٢- وضعت الباحثة مجموعة من الأسئلة المقترحة التي يمكن أن يسألها الباحثُ نَفْسَهُ لتكون له دليلًا وهاديًا، ص: ٣٣٨.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خامسًا: إيجاد الأنماط المتكررة، وهي عملية إعادة نظر دقيقة في طبيعة العلاقات الرابطة بين البيانات وطبيعة التعالقات بين الكليّات والجزئيات وصولاً إلى صورة يرتضيها الباحث مادة جاهزة للترميز ومن ثَمَّ التحليل[٣٣].

سادسًا: تفسير النتائج، وفيها يسوغ الباحث نتائج البحث وكيفية الإجابة عن أسئلته وكيف توصل الباحث إلى استنتاجاته.

ثمَّ قدمت الباحثة ثلاثة نماذج لدراسات استخدمت البرمجيات الحاسوبية في ترميز المحتوى الكيفيّ. وأنهت بخاتمة كانت زبدتها سَوْق مجموعة من الانتقادات الموجّهة لاستخدام البرمجيات في التحليل الكيفيّ.

الفصل الثالث عشر: في كيفية إجراء التحليلات الإحصائية/ جينفر لارسن-هول

يعتني هذا الفصل ببيان أهمية الإحصاء الاستدلالي في البحث في اللغة الثانية من حيث هو أداة موثوقة تنبني عليها التعميمات. وهذا الفصل فصل فنيّ لأنه يتناول أربعة نماذج إحصائية شائعة الاستعمال في مجال اكتساب اللغة الثانية، وهي: تحليل التباين (أنوفا)، والارتباط والانحدار، ومربع كاي، واختبار ت.

الفصل الرابع عشر: في كيفية إنجاز التحليل التِّلوي/ لوك بلونسكي وفريدريك أوسوالد

يتناول هذا الفصل نموذجًا فريدًا من مناهج البحث العلمي وهو المنهج التِّلوي/ البَعْدي؛ وجوهره يقوم على إعادة النظر في دراسات متعددة درست موضوعًا واحدًا وتوصَّلت إلى نتائج قد تكون متشابهة أو متباينة، وغاية القصد منه الوقوف على جوانب إحصائية من عوامل التأثير في دراسات معينة، وقد يتجاوز ذلك إلى الدراسة المفصلة للعناصر البحثية للدراسات المقصودة[٣٤].

٣٣- يمكن هنا العودة إلى استخدام الورقة والقلم لبناء أشكال تظهر طبيعة العلاقات بين العناصر(الكل والجزء والتفرعات، المتعاكسات......إلخ)

٣٤- لعل هذا الفصل يكون أصعب فصول الكتاب، ولعل مرجع ذلك إلى طبيعة الموضوع ومستوى لغة النص الأصلي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل الخامس عشر: لم ومتى وكيف يُستعاد العمل على البحث؟/ ربيكا أبوهل

يُشْبِهُ هذا الفصل أن يكون خاتمة نافعة للكتاب؛ ذلك أنه يتناول فكرة بحثية مهمة في إطار منهج بحثي غير شائع في الدرس اللساني التطبيقي وهو الدراسات الاستعادية. وينطوي الفصل على فكرة مهمة تُقَلْقِلُ مغالطاتٍ تشيع كثيرًا بين الباحثين مفادها أنه» ليس ثمة حاجة لإعادة بحث موضوع بُحِثَ سابقًا» ولاسيما أن الدراسة ستفضي إلى النتائج نفسها! ومع أن الباحثة تُسلِّمُ بإمكانية الوصول إلى النتيجة نفسها إلا أنها ترى تطابق النتائج أو تقاربها أمرًا إيجابيًّا لأنه يعزز نتائج الدراسات السابقة ويزيد موثوقيتها ويُعظِّمُ إمكانية تعميمها على عينات أكبر من مجتمعات الدراسة المشابهة، بل لعل الدراسة الجديدة تؤكِّد مدى صلاحية الدراسات السابقة وإجراءاتها البحثية وتحليل نتائجها.

تُصَنِّف الباحثة الدراسات الاستعادية إلى الأصناف التالية بالنَّظر إلى مدى اعتمادها على الدراسة الابتدائية (المُسْتعادة) والقُرْب منها:

١. الاستعادة الحرفية[٣٥] (الكاملة، الحقيقية): دراسة طِبق الأصل عن دراسة محتذاة محكمة منهجيًّا.
٢. الاستعادة التَّصَوُّرية: دراسة تشبه الدراسة المحتذاة في موضوعها ولكنها تعتمد منهجًا (تصميمًا بحثيًّا جديدًا؛ كالانتقال من المنهج الكمي إلى النوعيّ.
٣. الاستعادة المنهجية (التقريبية، الجزئية): دراسة تكاد تطابق الدراسة المحتذاة مع تغيير أحد المتغيرات بحيث تمكن المقارنة بينهما (سنّ الطلاب مثلاً).

أما كيفية إجراء دراسات الاستعادة فهي:

الخطوة الأولى: أَجْرِ استعراضًا نقديًّا واختر دراسة.

إنَّ قرار إجراء دراسة استعادية يقتضي الإجابة عن الأسئلة المبدئية التالية:

٣٥- تُقِرُّ الباحثة بعدم وجود هذا النوع بالنظر إلى بُعْد احتمالية توافر مجتمع دراسة مطابق، وعينة دراسة مطابقة أيضًا. والتفاوت المصطلحي من اللغة الإنجليزية وبين الباحثين هناك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. هل ما يزال سؤال البحث الابتدائي متصلاً باهتمامات الحقل وقضاياه؟
٢. هل دعا الباحثون إلى إعادة العمل على بعض الدراسات؟
٣. ما مواضع القوة ونقاط الضعف في الدراسة المحتذاة؟
٤. هل استعادة دراسة مخصوصة أمر قابل للتنفيذ؟

الخطوة الثانية: حَدِّد نوع الاستعادة.

الخطوة الثالثة: صُغْ سؤال البحث.

الخطوة الرابعة: فَسِّر النتائج.

الخطوة الخامسة: اكتب النتائج.

والخلاصة أن هذه القراءة إنما هي فكرة عامَّة عن الكتاب، وقد أردتها أن تكون مدخلاً مُشَوِّقًا للباحثين في تعليم العربية لغة ثانية وللباحثين في حقل اكتساب اللغات الأجنبية وتعليمها، وهي، مهما تَكُنْ تفصيليةً، لا تغني عن الرجوع إلى الترجمة الكاملة للكتاب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية
السنة الرابعة - العدد السابع (رجب) ١٤٤٣ هـ - فبراير ٢٠٢٢م.

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الرابعة - العدد السابع (رجب)
١٤٤٣ هـ - فبراير ٢٠٢٢م.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
للتخطيط و السياسات اللغوية
King Abdullah Bin Abdulaziz Center For
Language Planning and Policies

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمك (ISSN):٨٢٩٠ - ١٦٥٨